أستاذ دكتور/ عاطف محمد بدوى

علم التاريخ

جدواه ووظائفه التربوية فى عالمنا المتغير

بين التنظير والتطبيق



علم التاريخ

جداوه ووظائفه التربوية في عالمنا المتغير

بين التنظير والتطبيق

أستاذ دكتور

عاطف محمد بدوى

دار الكتاب الحديث

حقوق الطبع محفوظة

1427 هـ / 2006 م



القاهرة	94 شارع عباس العقاد – مدينة نصر – القاهرة ص.ب 7579 البريدي 11762 هاتف رقم : 2752990 (202 00) فاكس رقم : 2752992 (202 00) بريد إلكتروني : dkh_cairo@yahoo.com
الكويت	شارع الهلالي ، برج الصديق ص.ب : 22754 – 13088 الصفاه هاتف رقم 2460634 (965 00) فاكس رقم : 2460628 (965 00) بريد إلكتروني : ktbhades@ncc.moc.kw
الجزائر	B. P. No 061 – Drarla Wilaya d'Alger– Lot C no 34 – Draria Tel&Fax(21)353055 Tel(21)354105 E-mail dkhadith@hotmail.com

رقم الإيداع	2006/13856
I.S.B.N	977-350-137-X

الإهـــــداء

إلى روح والـــدي رحمـــه الله ..

إلى والدتي أبقاهـا الله زخـراً ..

إلى زوجتـي رفيقـة دربي..

إلى أبنائي (نشوى – سارة – أحمد)

إليهم جميعاً أهدي باكورة إنتاجي الفكري راجياً الله

أن يجعله في ميزان حسناتي.

المؤلف



مقدمة الطبعة الأولى

يمر العالم الآن بمرحلة شديدة التعقيد، بدءا بمشكلات البيئة والتنمية التي انعقدت لها قمة الأرض من زعماء العالم ، إلى مشكلات الديمقراطية التي عانت منها طويلاً شعوب وأمم ومجتمعات مازالت تبحث عن صيغ جديدة للانتقال إلى رحاب الحرية ، وفى الطريق الصعب إلى الحرية كانت هناك ولا تزال حروب الاستقلال والانفصال وحروب الأعراف والطوارئ، وتراث مئات السنين، يجرى هذا كله فى وقت واحد مع مطاردة العلوم الاقتصادية والاجتماعية للتلوث والتصحر والسيول والزلازل والبراكين.

ولسنا - نحن المصريين والعرب عامة- بمعزل عن نتائج هذا العصر الجديد شبه المجهول لذلك كان الوعي بما يجرى والمشاركة بالتفكير فى قضايانا الملحة المرتبطة بالضرورة بقضايا العالم كله، من أولويات المناهج الدراسية عامة ومناهج التاريخ بصفة خاصة.

ومن هنا بدأت فلسفة تطوير المناهج الدراسية ومنها مناهج التاريخ على أساس فكرة وظائف المادة – أى أن يتم تحديد وظائف للتاريخ يتم فى ضوئها تخطيط المناهج بحيث تبرز قيمة التاريخ وإمكاناته وما يمكن أن يقدمه من إسهامات فى ميدان التعليم، وكذلك فى بناء نظرة سليمة للوجود والحياة الإنسانية والقضايا المعاصرة والأحداث الجارية فى مختلف المجالات بحيث يكون هناك ترابط بين ما يُدَّرس فى المنهج وواقع الحياة التي يحياها الطلاب.

وهذا الكتاب يأتى محاولة فى هذا السياق – ولا أزعم أنه يغطى كل أبعاده؛ لأن هذا يحتاج إلى بحث كثير وجهد شاق، أتعشم أن يوفقنى الله للقيام به

وإضافته فى الطبعات اللاحقة.

ويشتمل هذا الكتاب فى طبعته الأولى على ستة فصول:-

يتضمن الفصل الأول – الوظائف التربوية لمناهج التاريخ – من حيث: التطور الفلسفى لمفهوم وظائف التاريخ، وفوائد تدريس التاريخ للطلاب بالمدارس، والأبعاد التي تحدد وظائف التاريخ وأدواره فى المنهج المدرسى.

ويتضمن الفصل الثانى – وظائف التاريخ وأهداف تدريسه – من حيث: الوظيفة الاجتماعية ، والسياسية والعلمية ، والاقتصادية ، والحضارية، والأخلاقية للتاريخ وأهداف المنهج طبقا لكل منها .

ويتضمن الفصل الثالث – استخدام الأدلة التاريخية فى منهاج التاريخ عالمياً – من حيث: ماهية الأدلة التاريخية، وأهمية استخدام الأدلة التاريخية فى مناهج التاريخ عالمياً، والاتجاهات العالمية فى توظيف الأدلة التاريخية فى مناهج التاريخ ، وأنواع الأدلة التاريخية وكيفية استخدامها عالمياً فى مناهج التاريخ، والمهارات الأساسية اللازمة لاستخدام الأدلة التاريخية فى تدريس التاريخ، ومعايير اختيار الأدلة التاريخية واستخدامها.

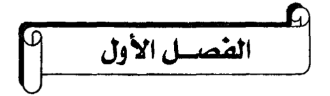
ويتضمن الفصل الرابع – تدريس التعاطف التاريخي – من حيث: ماهية التعاطف أو المشاركة الوجدانية، وأهمية التعاطف التاريخى ، وأساليب تدريس ومعايير التعاطف التاريخي، وتنمية التعاطف أو المشاركة الوجدانية فى تدريس التاريخ ، ومعوقات تنمية التعاطف التاريخي، ونموذج تطبيقى لاستخدام بعض المداخل التدريسية (الصور – الأحداث الجارية – المدخل القصصى) لتنمية التعاطف التاريخي .

ويتضمن الفصل الخامس – تدريس التفكير التاريخي – من حيث ماهية التفكير والفرق بين التفكير ومهارات التفكير، ومعايير التفكير التاريخي، ومستويات التفكير التاريخي وتنمية التفكير التاريخي، واستخدام النموذج الاستقصائي فى تدريس التفكير التاريخي واستخدام الحقائق التاريخية (القلاع والحصون) مدخلاً لتدريس التفكير التاريخي.

ويتضمن الفصل السادس – استخدام الإحصاءات التاريخية فى تدريس التاريخ – من حيث التعرض لماهية الإحصاءات التاريخية – وأهمية الإحصاءات التاريخية فى التدريس وأوجه النشاط والخبرات المرتبطة باستخدام الإحصاءات التاريخية فى التدريس وتوصيف طريقة استخدام الإحصاءات التاريخية فى التدريس وبعض الصعوبات التي تواجه استخدام الإحصاءات التاريخية وكيفية التغلب عليها ونموذج تطبيقى لاستخدام الإحصاءات التاريخية فى التدريس.

وعلى الله قصد السبيل

د / عاطف محمد بدوى



الوظائف التربوية لمناهج التاريخ

أولا : - التطور الفلسفي لمفهوم وظائف التاريخ .

ثانيا : - فوائد تدريس التاريخ للطلاب بالمدارس.

ثالثا : - الأبعاد التي تحدد وظائف التاريخ وأدواره في المنهج المدرسي.

الفصل الأول

الوظائف التربوية لمناهج التاريخ

يعتبر التاريخ بحكم وظيفته التركيبية أى التربوية والتعليمية أحد المناهج المهمة التى تعنى بالمجتمع مهما كان نوعه ومستواه ومشكلاته أو مكوناته ، لذا فإن صفة الاجتماعية تعنى أنه منهج ذا وظيفة اجتماعية متعددة الجوانب الاقتصادية والسياسة والعلمية والحضارية ، أى يمكن تسميتها وظائف التاريخ. وبمزيد من التحليل نجد أن وظائف منهج التاريخ تعنى التحليل العلمى الدقيق للمجتمع بكافة أبعاده ودراسة مشكلاته وجذورها ، والبحث عن الحلول والبدائل المناسبة لمواجهتها ومن ثم تكون مادته وسيلة وليست غاية فى حد ذاتها ، بمعنى أننا لا نضع معارف وحقائق ذلك المنهج فى عقول الطلاب لكى نسعد باستيعابهم وحفظهم لقدر منها ، ولكن الهدف الأسمى هو أن يكون ذلك المنهج وسيلة لبناء الإنسان عقليا ووجدانيا ومهاريا ، حتى يكون قادرا على ممارسة أدوار اجتماعية معينة يتوقعها منه المجتمع ويرجوها التربويون.

وتجدر الإشارة إلى أنه من المهم عند الحديث عن الوظائف التربوية لمناهج التاريخ أن نتعرض لـ :

- التطور الفلسفى لمفهوم وظائف التاريخ.
- فوائد تدريس التاريخ للطلاب بالمدارس.
- الأبعاد التى تحدد وظائف التاريخ وأدواره فى المنهج المدرسى.

أولا: التطور الفلسفى لمفهوم وظائف التاريخ:

لم تعد أهمية التاريخ فى حياة الأمم الآن موضع شك ، ولم تعد مكانة علم التاريخ فى مناهج المدارس على اختلاف مراحلها الآن موضع تساؤل - لأننا نعيش فى عصر ثورة علمية وتكنولوجية ، أقل ما يقال عنها أنها ثورة تغير شامل وجارف فى حياة الأمم والشعوب ، ثورة من طبيعتها أنها تؤمن بفلسفة التغير ، وتجعل التطور أهم أهدافها القومية.

ولذلك كان من أهم نتائج تلك الثورة أن آمنت الأمم بضرورة التقدم والتطور واعتبرتها من أهم وظائف المفكرين والحكام ، وأصبح التاريخ تبعاً لذلك علم دراسة حركة الزمن ورصد اتجاهات التطور. كما أصبح من أهم أدوات المجتمعات فى معركة التطور والرقى ، لأن من أهم فوائده تقرير أصالة فلسفة التطور ، بالإضافة إلى أنه يبين لكل جماعة الإطار الذى يجب أن يحكم تطورها ، والاتجاهات التى يجب أن تسير فيها عملية تقدمها.

وقد أفاد التاريخ من كل هذا فاقبلت الأمم على تاريخها تحاول أن تجلوه، وتستخلص العبرة منه فقد كان التاريخ موضوعاً من موضوعات التعلم منذ فجر التاريخ ، وقد اتخذ فى البداية صورة نقل العادات والتقاليد من السلف إلى الخلف التى اعتبرت واجباً قومياً ، ولكن بعد أن أصبح التاريخ فرعا مستقلا من المعرفة ، اشتغل به عدد كبير من المؤرخين لاقى اهتماماً كبيراً من قبل الساسة والقادة والفلاسفة والخطباء الذين وجدوا فى قراءته فائدة لهم.

وقد ظل تعليم التاريخ زمنا طويلا قاصرا على أولاد الملوك والأمراء ورجال الدين ، تلبية لوظيفة مهمة تتمثل فى إعدادهم لتولى مناصبهم القيادية فى

المستقبل ، وكان ذلك يتم فى المرحلة الثانوية التى تعد للمراحل العليا.

وظل الحال كذلك بالنسبة لتعلم التاريخ حتى القرن السابع عشر حيث تزايد اقتناع كثير من الناس بالتاريخ كمادة دراسية ، ولذلك احتل مكانة بارزة فى المناهج التى وضعت من قبل المفكرين.

وفى بداية القرن الثامن عشر تنبه كثير من المفكرين إلى أهمية التاريخ ووظائفه كمادة دراسية ، فقد ذهب شارلز رولان CharlesRollin (1731) إلى أن التاريخ له وظيفة خلقية مهمة ، وذكر فى ذلك الشأن : " إن التاريخ إذا أحسن تدريسه ، كان مدرسة لتربية أخلاق المواطنين " ، وأوصى بأن يكون ضمن مواد التعليم منذ الطفولة الأولى.

وفى إنجلترا شرح بريستلى (1733 - 1804) الغرض من تدريس التاريخ عنده وأهم وظائفه التى حددها بأن للتاريخ وظيفة سياسية مهمة ، وذكر فى ذلك الشأن " تربية رجل السياسة والمواطن الذكى النافع ".

وفى فرنسا ألف روسو Rousseau (1762) كتابة (اميل) وقد حدد فيه وظيفة التاريخ بدراسة الماضى للاستفادة منه فى الحاضر ، وذكر فى هذا الشأن " يدرس التاريخ الناس من بعيد ، فى عصور سابقة ، أو أماكن بعيدة ، حتى يراهم دون أن يشارك فى حماقتهم ".

وعلى الرغم مما سبق فقد كانت الشكوى عامة فى القرن الثامن عشر أن وطن التلاميذ كان مهملاً فى دراسة التاريخ ، إذ كان مقرر التاريخ مختصراً لتاريخ العالم ، خصوصا العالم القديم ، وكان التاريخ الدينى يهتم بالقيم الخلقية والدينية.

أما فى القرن التاسع عشر فقد تميز التاريخ بظاهرة مهمة هى جمع المصادر التاريخية ونشرها ، وساعد على ذلك ما اكتسبه الناشرون من خبرة فنية ، حيث بدأت تظهر مجموعات من الوثائق التاريخية ومن مصادر متعددة لا حصر لها ـ بوبت وقسمت وفهرست ـ وشجعت الحكومات والهيئات العلمية هذا العمل.

وقد بلغ من ضخامة المادة العلمية المنشورة فى هذا القرن ـ التاسع عشر ـ أن أصبح المؤرخون غير قادرين على المتابعة والاستفادة مما ينشر ، وبالطبع أدى هذا إلى التخصص الدقيق ـ فتخصص البعض فى التاريخ الاقتصادى أو السياسى ، أو الاجتماعى أو الحضارى ، وأصبح لفظ مؤرخ بمفهومه العام الشامل غير مستساغ.

وعلى أية حال فقد أصبح التاريخ فى القرن التاسع عشر مادة دراسية مهمة جدا ، لما له من وظائف وأدوار كثيرة ومتعددة يمكن أن يحققها ، ودافع عنه كل ذوى المكانة من كتاب التربية فى ذلك العصر ، ولم يشذ منهم إلا القليل مثل هربارت سبنسر (Herbert Spencer) الذى وجد أن كل المعلومات التاريخية التى تدرس فى عصره ، بل التى تحتوى عليها كتب التاريخ غير المدرسية ، حقائق لا يربطها نظام ، ولا يمكن أن تستنبط منها أى قاعدة عامه وذكر فى ذلك الشأن " اقرأ التاريخ ـ إذا أردت ـ للتسلية ، ولكن لا تخدع نفسك فتظن أن له قيمة تربوية ".

وفى منتصف ذلك القرن كان التاريخ قد دخل كثيرا من المدارس الأوربية العامة والخاصة ـ كمادة مدرسية ، بل واتجه الاهتمام إلى إصلاح

مقرراته واقتراح بعض الطرق لتحسينه وذلك طبقاً للوظائف التى يرجى منه أن يحققها ، فعلى سبيل المثال :

فى ألمانيا نادى ريدل (Ridle) بوجوب تدريس تاريخ الوطن فى المدارس والجامعات وذهب إلى أنه من الواجب ألا يعهد بشيء من الوظائف العامة لأى رجل لا يتذوق تاريخ وطنه.

وفى النمسا فى عهد " مترنيخ " كان الغرض من تدريس التاريخ هو بث روح الوطنية ، التى كان معناها حينئذ الولاء للملك أو الأمير.

وفى الولايات المتحدة الأمريكية كانت أغراض تدريس التاريخ فى القرن التاسع عشر هى التربية الخلقية ، وغرس روح الوطنية والإعداد للمواطنة ، وتدريب الذاكرة ، وأضاف الأمريكيون القول بأن الناخب ما هو إلا سياسى ، وكل سياسى يحتاج إلى التاريخ ،لأنه مصدر وحى واسترشاد هذا إلى جانب أن التاريخ يوسع العقل والأفق ، وهو مصدر متعة ، ووسيلة للتعود على القراءة الجدية المجدية.

أما فى القرن العشرين فيمكن القول أن التاريخ لم يفقد الأمل فى كشف قوانين شبيهة بقوانين العلوم الطبيعية ، وإن كانت هذه الناحية على قدر كبير من الصعوبة ، إلا أن ذلك لم يمنع (ادوارد شينى) من وضع صيغ قوانين ست (أطلق عليها حدس أو تخمين) ، الأول والثانى منها هما قانونا الاستمرار والتغير ، وهما حقيقتان أساسيتان من حقائق مفهوم التطور ، أما القوانين الأخرى فهى قانون التكافل وقانون الديمقراطية وقانون حرية الاختيار وقانون التقدم الخلقى.

وعلى ذلك يمكن القول أنه فى القرن العشرين أصبح للتاريخ وظيفة علمية مهمة حيث لم يعد النظر إليه على أنه مجرد فن من الفنون أو فرع من فروع الأدب ، كما كان سائداً ، بل كعلم اجتماعى ينتمى إلى أهداف ونمط تاريخى فى التفكير.

أما فى مصر فتشير كراسات التلاميذ المصريين التى عثر عليها رجال الآثار ، أن التلاميذ كانوا يكتبون فى كراساتهم أحداث تاريخهم ، وأخبار أمتهم، من رحلات فرعون ، إلى بناء السفن وإصلاحها ، إلى إقامة المعابد وتشييد المدن ، وكل هذا لا يكون إلا دراسة للتاريخ أو تدريباً على الإنشاء فى موضوعات تاريخية ، ليس ذلك فقط ، بل وجدت المعابد الكبيرة التى كانت تعتبر جامعات ذلك العصر ، وكان التاريخ يدرس فيها لطلاب العلم بجانب الهندسة والفلك والمساحة ، وذلك من أجل وظيفة مهمة هى ضبط التاريخ القومى وتدوينه.

وفى العصر اليونانى اعتبر كثير من الإغريق الأشعار الهومرية فصولا تاريخية ، بغض النظر عما فيها من أحداث خارقة ، ويمكن القول أنهم ساهموا فى تطور الكتابة التاريخية عن طريق عرضى عندما ابتكروا آراءً مقبولة حول عملية التسجيل التاريخى ، وقد تقدم تاريخ الأحداث على يد أمين مكتبة الإسكندرية العلامة " ايراتوستنيز " (276 - 194 ق.م) Eretosthens الذى كان أول من ضبط أوقات الفترات المهمة فى التاريخ الإغريقى.

أما عن وظائف التاريخ فى ذلك العصر فيمكن إيجازها فى :

- أن المناهج التعليمية ركزت ولفترة طويلة جدا على موضوعات الحرب

والسياسة وتركيز الاهتمام على سير الأفراد البارزين ، وأهملت العناية بالجوانب الأخرى للحياة ، وكذلك الدور الذى لعبته الشعوب فى مجرى هذه الأحداث.

- لم ينظر إلى التاريخ على أن وظيفته استجلاء الحاضر وتوضيحه بقدر ما نظر إليه على أن وظيفته رسم طريق المستقبل.

ومما لا شك فيه أن الرومان ورثوا عن الإغريق النظرة إلى التاريخ من حيث هو مادة فنية وأدبية ولذلك كان يعتبر مادة تلقين فى المنزل أو الكنيسة ، وكان لتلك النظرة أثرها على وظيفة التاريخ ، حيث اعتبر فنا من الفنون. الأمر الذى صاحبه عدم الاهتمام بوصف أحداث التاريخ وصفا موضوعيا دقيقا وربطها بالعلل والأسباب.

وفى العصر الإسلامى ظل التاريخ يدرس كمادة دراسية ولكن فى مرتبة متخلفة عن بقية المواد الأخرى ، وكانت دراسته تنحصر فى وظيفة تعتبر وحيدة ،هى الوظيفة الدينية، حيث لم يفسح للتاريخ من المكان فى معاهد الدراسة إلا بقدر ما كان وسيلة لفهم حقائق العلم الدينى.

أما بداية الاهتمام بالتاريخ كمادة دراسية فكان فى عهد محمد على حيث ورد فى لائحة المدرسة التجهيزية الصادرة 1837 ، ولكن سرعان ما اختفى بعد النكسة التى أصابت التعليم فى عهد سعيد وعباس الأول ، وإن كان فى عهد إسماعيل يدرس ضمن مواد الدراسة مرتبطاً باللغات كمادة ثقافية ينالها أبناء القادرين تميزا لهم عن أبناء الشعب.

أما عن وظائف التاريخ فى تلك الفترة ، فيمكن القول أنه لم يكن لدراسة

التاريخ أية وظيفة تربوية حيث أنه لم يرتبط بأى غرض من الأغراض التى من أجلها تقررت دراسة التاريخ لتلاميذ المدارس، وذلك لأنه لم يكن يدرس لنفســه، وإنما في الغالب وسيلة لدراسة أخرى ، كما أن توجيه الدراسة كان أجنبيا ولم يكن يدرس فيه التاريخ المصرى أو العربى باستثناء دراسة التاريخ القديم.

وابتداء من عصر الاحتلال البريطانى لمصر فى 1882 ، تغير وضع التاريخ فى المدارس المصرية تغيرا كبيرا ، وأصبح مادة من المواد الأساسية للدراسة واستمر هكذا للوقت الحاضر ، وتعددت وظائفه وأصبحت تركز على معرفة عادات الأجيال السابقة وحكوماتها بالإضافة إلى المساعدة على نمو الأخلاق وحب الوطن ، ومعرفة الحوادث التاريخية التى كان لها التأثير فى تاريخ البلاد.

ثانيا - فوائد تدريس التاريخ للطلاب بالمدارس :

إنه من الخطأ الكبير الظن بأن دراسة التاريخ ليس لها فائدة ، لأنه لو لم يكن مفيدا ،ما بقى علما من أهم العلوم الإنسانية ، ولما تعلم الناس كيف يلتقون ، ويتعرفون على سالف الأجداد وأفكارهم ، رغم الآلاف من السنين التى تفصل بين الطرفين.

إن طلب العلم والمعرفة غريزة عند الإنسان ، فالعقل يملى على الإنسان الفضول وطلب المعرفة خاصة عن الماضى ، وتتحدد درجة الوعى السياسى والاجتماعى والثقافى للفرد بقدر إلمامه بالتاريخ ، والمواطن الذى يريد أن يمارس حقوقه السياسية كاملة فى ظل نظامه السياسى أيا كان ، عليه أن يكون

واعيا بالقدر الكافى ، ولكى يكون واعيا يجب أن يلم بقدر من الثقافة التاريخية.

ومهما يكن الأمر ، فإن لتدريس التاريخ قيمته وفائدته التى تعود على الطلاب من خلال تدريسه بالمدارس ، ولكن ما حجم هذه القيمة أو الفائدة ؟ هذا ما اختلفت الآراء حوله ويمكن توضيح ذلك كما يأتى :

- من الناس من ينظر إلى التاريخ على أنه مجرد مادة طيبة للثقافة والتسلية ، وقتل أوقات الفراغ بالتعرف على شخصيات الماضى والتندر بقصصه الطريفة ، وأحداثه المثمرة وترديد بعض حكمه وعبره.

- وثمة فريق آخر يرى ضرورة تدريس التاريخ بالمدارس لأهميته بالنسبة للطلاب فى حياتهم العامة حيث يساعدهم على تقييم الأمور وتقديرها وحل كثير من المشكلات التى تواجههم ، بالإضافة إلى دعمهم لتراثهم الثقافى والحضارى.

- ويرى فريق ثالث أن للتاريخ قيمة معرفية كبرى ، حيث يعرف الطلاب من خلاله تاريخ أمتهم وأنظمتها السياسية.

- ويوجد فريق رابع يقدر للتاريخ أهميته وقيمته ، ولكن يسرف فى ذلك إسرافا شديدا فينسب إليه من القيم ما يجعله جماع العلوم والمعارف ، ومعظم أفراد هذا الفريق من المتخصصين الذين يتعصبون لمادة التاريخ ، ويحاولون جعل هذه المادة سيدة المواد الدراسية.

كذلك يرى فريق خامس أهمية كبرى لتدريس التاريخ ، حيث يؤدى إلى تنمية شخصية الطالب ويشجع لديه روح التعاون وغيره من المزايا التى تسهم بما يسمى الكفاءة الاجتماعية (Social competence).

وثمة فريق سادس يحدد أفق هذا العلم إلى درجة أنه يجعله علما فرعيا مساعدا لعلم الحديث ومن هؤلاء " السخاوى " حيث يرى أن فائدة التاريخ تنحصر فى تحقيق سنوات ميلاد الرواة ووفاتهم حتى يتم التأكد من إمكان لقاء بعضهم بعضاً ، أو رواية بعضهم من بعض ، واعتمد السخاوى فى هذا الشأن على قول " سفيان الثورى " (لما استعمل الرواة الكذب استعملنا لهم التاريخ).

وبنظرة فاحصة إلى هذه الآراء السابقة والمختلفة ، فإنه يمكن القول أن معظمها يعترف بقيمة التاريخ وأهميته سواء بالنسبة للفرد أم المجتمع ، وهذا يجعل التاريخ ذا أهمية كبيرة بالنسبة للطلاب فى المدارس ، الأمر الذى جعل منه مادة أساسية تحتل مكانة خاصة فى المناهج والجداول المدرسية ، فضلاً عن إشارة بعض الدراسات إلى أنه أكثر فروع العلوم الاجتماعية شعبية لدى الطلاب والمدرسين.

إلا أنه يمكن القول أنه توجد مجموعة من العوامل تحدد قيمة التاريخ ، ولماذا ندرسه فى مدارسنا ، وهذه العوامل تشكل جزءًا كبيراً من طبيعة التاريخ ويمكن توضيحها على النحو الآتى :

1 - التاريخ هو أحد العلوم الاجتماعية والأصل فيه إدراك الإنسان لحقيقة وأصول وجودة :

فالتاريخ يعالج تطور الإنسان ، وتحولاته ، باعتباره كائنا اجتماعيا ، كما يعالج تطور البشرية بأسرها ، وكيف تطورت من المجتمع القديم الذى ينتمى إليه العصر الحجرى القديم إلى المجتمع الصناعى الحديث. وكيف تطورت البشرية من زمن كان فيه الإنسان يخاف من الحيوانات إلى زمن أصبح الإنسان

فيه يخاف من الأسلحة النووية.

وعلى ذلك فالتاريخ يتكون من ثلاثة عناصر : البشر والزمان والمكان. وفى العصور الأولى كان الإنسان يعيش تحت رحمة الزمان والمكان ، ولكى يحمى نفسه من عبث الزمان وتحكم المكان ، تعلم كيف يتخذ أسلحة وأكسية ، وسكن المغارات ، ثم تعلم كيف يبنى الأكواخ ، وعندما اهتدى إلى فضل النار تعلم بعد ذلك كيف ينتج غذاءه ، وكيف يدخره. وهكذا أمضى فى طريق التحكم فى ظروفه الزمانية ، والمكانية ، عن طريق التفكير والتجربة ، وعندما فطن إلى فكرة الكتابة دخل عصور التاريخ ، لأن الكتابة مكنت له من أن يختزن معلوماته وتجاربه ، وعندما وصل إلى ذلك خرج من ركود البدائية إلى حركة التاريخ.

والتاريخ يهدف إلى وقوف الإنسان على حقيقة نفسه ، أى يعرف طبيعته كإنسان ، وما يستطيع أن يعمل وأن يقدم لبنى جنسه ، وهذا غير ممكن إلا إذا عرف الإنسان ماذا فعل فى الماضى ، وما هى الجهود التى بذلها فعلا ؟

إذا فقيمة التاريخ ترجع إلى أنه يحيطنا علما بأعمال الإنسان فى الماضى، ومن ثم بحقيقة هذا الإنسان.

2 ـ التاريخ يعالج علاقات السببية بين السابق واللاحق فى الأحداث والقضايا:

إن قضية السببية فى التاريخ تعنى الوجه الأخر التقليدى لعملية " تعقيل " وربطه المنطقى سببا بحدث ، وواقعة بأخرى ، وعملية التاريخ العلمية ليست فى الواقع شيئا آخر سوى تفسير المجهول بالمعلوم ، وتعليل الحدث بما يوازيه

من الأسباب ، " وبما يمكن أن يكون منطقيا دافعا من واقعه ، وعنصرا من مكوناته ، وهو كشف النسيج الذى يكون ماضى الإنسان فى دوافعه وروابطه.

والتاريخ يبحث عن أسباب تسلسل الظواهر ، ويحاول ربط بعضها البعض وتعليلها تعليلاً يقبله العقل ، ويدرس آثاره المباشرة وغير المباشرة على حياة الشعوب فى الماضى وكيفية امتدادها إلى الحاضر ، ويذكر بعض المؤرخين فى هذا الشأن " إن أعظم ما فى معرفة التاريخ من مصاعب ، كون الحاضر الذى يكتنفنا ونراه جيداً صادراً عن ماضى بعيد لا نراه ، فيقتضى حسن إدراك الحوادث أن يرجع إلى سلسلة طويلة من العلل السابقة.

لذلك فإن معالجة العلاقات التاريخية تفرض على دارسى التاريخ ، الرجوع إلى الأدلة التاريخية وإتباع الأصول والقواعد العلمية المتفق عليها فى علم التاريخ من تجميع الحقائق وتنظيمها وتفسيرها حسب تسلسلها الزمنى. وكذلك تحتاج منه القدرة على التعليل ليتعلم كيفية التفسير لكل ما يعرض له من أحداث وقضايا التاريخ.

3 ـ التاريخ يجتمع فيه البعدان الزمانى والمكانى :

فالتاريخ هو أحد العلوم الاجتماعية التى تهتم بدراسة الإنسان فى سياقه الاجتماعى والاقتصادى والسياسى ، زمانياً ومكانياً ، كما يهتم بدراسة تحويلات الأشياء والناس والأفكار والمؤسسات عبر بعدى الزمان والمكان.

وعاملا الوقت والمكان يمثلان جوهر التاريخ ، لأنه يتعامل مع سلسلة من الأحداث ، وأن كل حدث يظهر فى وقت معين ومكان محدد ، فهو يتعامل مع أولئك الذين عبروا المحيطات والأراضى ، ومع أولئك الذين يقفون

وينظرون ، ومع نضال الإنسان عبر العصور ، ومع سير لا تعد ولا تحصى فى حياة الشعوب، وهذا كله فى وقت معين وزمان محدد.

وقد أشار السخاوى إلى ذلك فذكر - أن التاريخ فن يبحث عن وقائع الزمان من حيث توقيتها ، وموضوعه الإنسان والزمان.

وارتباط التاريخ بالمكان لا يقل عن ارتباطه بالزمان ، حيث أن أحداثه إنما تتم بالضرورة فى مسرح هو الأرض ، وفى مكان محدد منها ، وتتحكم معطيات ذلك المكان (الطبيعية والاقتصادية والبشرية والسياسية) فى حدة وأهمية وتوتر الحدث ، وتعطيه أبعاده التى تتناسب معها.

واجتماع البعدين الزمانى والمكانى فى التاريخ يشكل صعوبة وتعقيداً فى دراسته ، ذلك أن حقائق التاريخ موقعها الماضى الذى ولى وانتهى ، الذى لا يمكن الاتصال به اتصالا مباشرا ، ولا يمكن التعبير عنه إلا من خلال صور لفظية لا تعبر عن الواقع تعبيرا دقيقا.

4 - إن أحداث التاريخ وقضاياه ليست أحداثا وقضايا محلية فقط وإنما قومية وعالمية أيضا:

ذلك أن دراسة التاريخ المحلى غالباً ما تكون مشبعة بتاريخ أقطار ودول أخرى تتفاوت قرباً أو بعداً من الناحية المكانية عن الوطن.

كما أن تدريس التاريخ يستهدف أساسا إعداد مواطنين يفهمون الحياة القومية، ويتكيفون معها ويسهمون فيها ، ويتأثرون دائما بالظروف المتغيرة للمجتمع ، بالإضافة إلى تعليم الشباب أنه توجد مجتمعات أخرى غير المجتمع الذى يعيشون فيه ، وأن التاريخ قد صنع هذه المجتمعات الدولية والأقطار

الحاضرة ، بثقافتها وأوضاعها ومشكلاتها ، وعلاقتها المختلفة.

كما أن التاريخ إذا ما وجه تدريسه الوجهة السليمة يستطيع أن يخلق فى التلاميذ النظرة الإنسانية ، والاتجاهات العقلية التى هى دعامة التفاهم العالمى ، حيث توضح لهم أن شعوب العالم ودوله لم تعش فى أية فترة من فترات تاريخها فى عزلة عن بعضها ، وإنما كان هنالك دائما تبادل ، وتأثير وتأثر بالآراء والنظم والفلسفات والثقافات بين شعوب العالم.

5 - التاريخ من حيث وصفه لأعمال وتفكير الراشدين يشكل صعوبة بالنسبة للمتعلم :

ذلك أن فهم هذه الأمور يرتبط بالممارسة ، كما أن فهم الحالة العقلية أو الانفعالية لشخصية ما يستدعى أن يبحث المتعلم فى تراكم خبراته لكى يدرك الدوافع وأنماط التفكير التى ميزت تلك الشخصية ، ولعله يمكن القول أن الكثير من مجريات الأحداث والقضايا فى الوقت الحاضر يشكل صعوبة أمام الكبار فضلا عن الصغار ، فما بالنا إذا كان الأمر متعلقاً بأحداث وقضايا فى عصور سابقة.

6 - صعوبة التدرج فى المادة التاريخية :

فلكل علم حقائقه ومفاهيمه البسيطة التى يمكن أن تؤدى دراستها إلى حقائق ومفاهيم أكثر تعقيداً ، الأمر الذى لا يزال التاريخ دونه.

وعملية التاريخ هى فى الأصل ممارسة فكرية عفوية لحد كبير ، ولم يتخل عنها البشر منذ عرفوها أول مرة ، وهذه العملية لها ميكانيكية عملية يمكن توضيحها فى النقاط التالية :

أ - إن أية محاولة للنظر إلى التاريخ كشيء مماثل فى بساطته للإدراك الحسى يجب أن تكون خاطأ ، بل أن بسطها على أساس تسلسلى يكشف فى صلبها أربعة مراحل متعاقبة من التاريخ يأخذ مخططها الشكل التالى :-

الحدث التاريخى ← شهادة (على شكل رواية أو وثيقة أو أثر)

← تصور وجـود سابـق (على شكل استعادة فكرية متصورة للماضى)

← معرفة لاحقة (تنظيم فكرى متخيل للماضى فى إطار المعقولية)

← تاريخ مكتوب (من خلال قدرة المؤرخ الذاتية على التعبير).

ب - فإذا ما نظرنا إلى العملية من زاوية " النوعية " وجد أنها فى جوهرها إنما هى نقلة فى طبيعة المعرفة التاريخية ذاتها من مرحلة الإدراكات البسيطة إلى مستوى " الفقه " الواعى للواقعة ، والاستيعاب العلمى ، من الوصف التاريخى البسيط والإشارات إلى التحليل والاستنتاج والتركيب.

جـ - ثم إن المؤرخ لا ينطلق من الحدث التاريخى وإنما ينطلق من الحاضر ، أى مما يعرف الحاضر عن الحدث.

د - العملية التاريخية - عملية استحضار - تراجعية فيها الكثير من الكشف.

هـ - أن التأمل الشخصى يدخل فى صلب عملية التاريخ ، فإدراك المعلومات من جهة والخروج بها نفسها من دائرة الوعى إلى دائرة التحليل والبناء والتعبير ، إنما هو تأمل يخرج من الواقع ليعود إليه.

و - التاريخ من حيث الأداة عملية وصف عقلى لا سرد وقائع ولا إعادة حياة.

ويمكن القول أن هذه العوامل التى تم التعرض لها ، تعتبر ذات أثر

واضح فى إعاقة تعلم التاريخ ، الأمر الذى يجعل منه مادة دراسية لا تؤدى دورا وظيفيا ، ذلك أن المتعلم يشعر بأن تلك المادة وما تحتويه من حقائق ومعارف لا تنتمى إليه ولا ترتبط بظروف ومشكلات حياته ، وأنها قليلة القيمة مادام أنها لا تساعده على تفسير مجريات الأمور أو فهم المشكلات الحياتية بنفس درجة العلوم الأخرى.

كما يمكن القول أيضا أنه على الرغم من هذه الصعوبات إلا أنه إذا ما أحسن تدريس التاريخ فإنه يحقق العديد من الفوائد والتى يمكن أن نجمل أهمها فى :

1- قيمة التاريخ فى تربية الفرد :

فدراسة التاريخ توسع أفق الفرد ، وترفع مستوى الأخلاق ، وتبرز العلاقة بين النتائج والمسببات.

ويرى البعض أن دراسة التاريخ تنشط الفكر ، وتشحذ العقل ، حيث أنه أداة لرياضة العقل. كما أن دراسته من أصلح الدراسات لتعويد الإنسان الفضائل الخاصة والعامة ، وقليل من الناس من يعارض اليوم وجوب الاستفادة من دروس وعبر التاريخ لإلقاء دروس فى الأخلاق خارجة عن نطاق البحث التاريخى ذاته.

2- قيمة التاريخ الوطنية والقومية :

فالتاريخ إن كان مجيدًا يمكن أن يكون باعثًا للإحياء القومى ، ومحركًا لطاقات الشعوب ، لأن به وفيه يتمثل الكبرياء الوطنى ، ففى أعمال الأجداد والعظماء دائما نموذج أسمى ، ومثل يحتذى به الأجيال ، وما من معركة كسبها

الجنود ، إلا وكان التاريخ باعثها وملهمها ، وقد عرف نابليون كيف يثير شهية جنوده قبل بدء معركة إمبابة، عندما خطب فيهم قائلا " إن أربعين قرنا من الزمان تنظر إليكم من فوق الأهرامات " بل إن خصمه فى المعركة وهو مراد بك خطب فى جنوده خطبة مماثلة تذكرهم بالتاريخ الإسلامى المجيد ، لكى يلهب حماسهم للقتال ، ورد المعتدين ، وهذه إحدى الفوائد العلمية لدراسة التاريخ.

3- قيمة التاريخ الاجتماعية :

حيث إن دراسة التاريخ تعين الإنسان على مواجهة المواقف الجديدة ، لا لأنها تقدم له أساسا للتنبؤ بما سيكون، ولكن لأن الفهم الكامل للسلوك الإنسانى فى الماضى يتيح الفرصة للعثور على عناصر مشتركة بين مشاكل الحاضر والمستقبل؛ مما يجعل حلها حلاً ذكياً أمرًا ممكناً ، وليس معنى ذلك أن دراسة التاريخ الحديث وحده هى التى تعود على الإنسان بالفائدة بالنسبة للحاضر والمستقبل ، لأن التاريخ كله مادة واحدة ، ودراسة قديمة لا تقل فائدة عن دراسة حديثه.

وقد ذكر المؤرخان الفرنسيان لانجلو وسينوبوس (Langlois, Seignobos) فى هذا الشأن ، إن من وظائف التاريخ الكبرى هو أنه يعرف الناس بزمانهم عن طريق رؤيته مقارناً بزمان آخر ، كما أن التاريخ يعرفنا بالاختلاف فى صور المجتمعات ، ويشفينا من مرض الخوف من التغيير.

4 - قيمة التاريخ السياسية :

تتخذ بعض الدول من التاريخ الذى يدرس فى المدارس ، وسيلة لنشر

المبادئ التى تؤمن بها سواء أكانت تقديسا للملكية أم الجمهورية أم غيرها ، ولو أن رجال التربية خرجوا بنتيجة مهمة فى هذا الشأن ، وهى أن بث الدعاية فى المدارس بهذا الشكل لا يحقق بحال ما الغرض منها ، بل بالعكس يجعل الطلاب كلما تقدم بهم السن أميل إلى الشك فيما فرض عليهم فرضاً فى طفولتهم.

ولكن على أية حال فالتاريخ هو مدرسة لتعليم طريقة البحث السياسى ، كما أنه مستودع للأحداث السياسية السابقة واستخراج الدروس السياسية المستفادة والوعى بها والتبصير بالقضايا العالمية المعاصرة ومواجهة تبعات العولمة من الناحية السياسية وتكوين أجيال من القادة والساسة.

5- قيمة التاريخ فى دراسة التراث الإنسانى :

يذهب البعض إلى أن دراسة التاريخ ممتعة ومفيدة ؛ لأنها توسع الإدراك وتنمى المواهب الفكرية فى جوانب كثيرة ، ويرى أرنولد توينبى فى هذا الشأن - أن دراسة تاريخ الشعوب صاحبة الحضارات ذات فائدة لا تقدر بالنسبة لطالب المعرفة ، فالدارس للتاريخ يرى دون غيره كيف تتحرك حضارات العالم ويشاهدها ، كما يشاهد المتفرج روايات متعاقبة على مسرح كبير ، كلٌ يؤدى دوره ثم يختفى.

6- قيمة التاريخ كفرع من فروع الدراسات الاجتماعية :

فلم يعد النظر إلى التاريخ بتلك النظرة الضيقة التى أخذ بها بعض قدماء المؤرخين و تمثلت فى تحديد مجال دراسة التاريخ بأحوال الحكومات والشعوب والحروب ونظم الإدارة والدبلوماسية فقط ، بل أصبح للتاريخ مجالات أخرى أوسع ؛ ولذلك أصبح ينظر للتاريخ على أنه فرع من عائلة كبيرة هى الدراسات

الاجتماعية ، ومن هنا كانت صلته بعلوم الاقتصاد والجغرافيا والانثروبولوجيا والآثار وغيرها من العلوم الاجتماعية.

7- قيمة التاريخ الثقافية :

يعد التاريخ أحد الدعائم المهمة فى المحافظة على الهوية الثقافية ، شأنه فى ذلك شأن الدين واللغة ، وشواهد التاريخ تدل على مواقف حاسمة فى الدفاع عن الهوية الثقافية ضد موجات الغزو الفكرى الثقافى.

فالإسلام يرفض أن يأخذ المرء الأمور على علاتها ، وأن يقلد الآخرين دون تمحيص أو اختيار ، ولذلك فقد أخذ القرآن الكريم على الكافرين تقليدهم لآبائهم وسادتهم دون تفكير ، قال تعالى " وَإِذَا قِيلَ لَهُمُ ٱتَّبِعُواْ مَآ أَنزَلَ ٱللَّهُ قَالُواْ بَلۡ نَتَّبِعُ مَآ أَلۡفَيۡنَا عَلَيۡهِ ءَابَآءَنَآۚ أَوَلَوۡ كَانَ ءَابَآؤُهُمۡ لَا يَعۡقِلُونَ شَيۡـٔٗا وَلَا يَهۡتَدُونَ ﴿١٧٠﴾ (البقرة) وحديثاً تعد فرنسا رائدة فى هذا الميدان ، فقد أثار التدفق الإعلامى والثقافى القادم من الولايات المتحدة الأمريكية قلق فرنسا، حيث رأى شارل البير ميشاليه أنها من أخطر الظواهر تهديداً للأمن الثقافى والأيدولوجى والوحدة والهوية والقومية داخل فرنسا.

وهذا ما يؤكده بهاء الدين ، حيث يرى إن دراسة التاريخ لها دور بارز فى مواجهة عولمة الثقافة ، من خلال التربية القومية التى لها دور رئيسى فى تعزيز الولاء والانتماء للوطن وجذوره.

كما يؤكد على ذلك أيضا مشروع مبارك القومى ـ حيث جاء فيه ـ إن دراسة الطفل لتاريخ بلاده ووعيه بتطور الأحداث على أرضها أمران لازمان

لخلق شخصيته الذاتية وتعميق انتمائه الوطنى.

ولهذا يجب أن تكون دراسة التاريخ وصفاً أمنياً وعلمياً لحركة شعب وتجارب أمة ، وتحليلاً رصيناً للأسباب التى أدت إلى الأحداث والنتائج التى ترتبت على الوقائع، لأن التاريخ من خلال مناهجه وكتبه يعد طريقا للحضارة ، وحافظا للفكر الإنسانى من خلال حفظ التراث الثقافى والحضارى ، وبه ومنه يتعلم الإنسان ويكتسب معارفه وثقافته وخبرته ومهارته فى العيش وتقوية الانتماء والولاء للوطن وتنمية القيم والحفاظ عليها ومسايرة العلم والتكنولوجيان الحديثة وتطبيقاتها وحفظ التراث وتطويره ، وهذا كله يعد من أهم وظائف التاريخ وقيمته فى الحياة ، كما يعد أهدافاً رئيسية قررت المادة من أجلها على الطلاب بالمدارس لتقوية جهاز المناعة لدى الأبناء منذ الصغر ضد واقع عولمة الثقافة الخطير.

ثالثاً : الأبعاد التى تحدد وظائف التاريخ وأدواره فى المنهج المدرسى:

إن الوظائف والأدوار التى يستطيع التاريخ أن يسهم بها فى تحقيق الأهداف العامة للتربية من ناحية ، والأهداف الخاصة للمادة من ناحية أخرى ، لهى وظائف وأدوار متميزة ، وفريدة فى نوعها يصعب لأى مادة أخرى أن تحققها ، وتتحدد هذه الوظائف والأدوار فى المنهج المدرسى ، بالأبعاد الآتية :

أ - مدى ارتباط الوظائف وتعبيرها عن ماهية التاريخ.

ب - مدى ارتباط الوظائف وتعبيرها عن طبيعة التاريخ كعلم.

جـ - مدى ارتباط الوظائف وتعبيرها عن طبيعة التاريخ كمادة دراسية.

د - مدى ارتباط الوظائف وتعبيرها عن تفسير نظريات التاريخ.

ويمكن التعرض لهذه الأبعاد على النحو التالى :

أ) مدى ارتباط وظائف التاريخ وتعبيرها عن ماهيته :

يحتل التاريخ بين فروع المعرفة الإنسانية مكانة متميزة ، حيث تشغل المؤلفات فيه نسبة عالية من الكتب التى تصدر فى الشرق والغرب على السواء، ومع ذلك فما زالت حقيقة التاريخ ومكانته بين العلوم ، وقيمته وفائدته موضع نقاش طويل بين المؤرخين والفلاسفة والمفكرين.

معنى لفظ " تاريخ " ومدلوله الوظيفى اللغوى الاصطلاحى :

1 - المعنى اللغوى ومدلوله الوظيفى :

لم يرد لفظ " التاريخ " فى القرآن الكريم أو فى أحاديث الرسول عليه الصلاة والسلام ، ويوجد خلاف فى أصل اللفظ اللغوى يمكن تفسيره على النحو الآتى :

فى لغتنا العربية تأتى كلمة " التاريخ والتأريخ والتواريخ " بمعنى الإعلام بالوقت ، وتاريخ شيء من الأشياء قد يدل على وقته الذى ينتهى إليه ، مضافاً إليه ما وقع خلال هذا الوقت من حوادث ووقائع ، ويقول السخاوى أنه فن يبحث عن وقائع الزمان من حيث التعيين والتوقيت وموضوعه الإنسان والزمان.

وفى اللغات الأوربية يطلق على التاريخ كلمة (History) والتى يرجح أن أول من أطلقها على التاريخ هو المؤرخ اليونانى الشهير "

هيرودوتس " (القرن الخامس ق . م) وقد قصد منها التحرى والبحث فى أحداث الماضى وتسجيلها.

وكلمة تاريخ فى لغتنا هى المقابل لكلمة (History) فى اللغة الإنجليزية، وكلمة (Histoire) فى اللغة الفرنسية ، وكلاهما اشتقاق من الكلمة اليونانية (Histor) بمعنى التعلم والمشاهدة ، أى كل ما يتعلق بالإنسان منذ بدأ يترك آثاره على الأرض.

وكلمة استوريا (Historia) يونانية الأصل تدل جذورها على معنى الرؤيا حيث إن كلمة- استــور(Histo) تعنى الرؤيا والمشاهدة أو الاستقصاء بقصد المعرفة.

2 ـ المعنى الاصطلاحى ومدلوله الوظيفى :

ارتبط اصطلاح التاريخ فى استعماله العام بمعنيين مختلفين : فهو يستعمل عادة للتعبير عن حصيلة النشاط الإنسانى فى الأزمنة السابقة ، وهذا ما يحدث عادة عند الكلام عن فترة نشطة ، أو عصر حافل بالأحداث المهمة من عصور النشاط البشرى.

أما الاستعمال الثانى والأكثر شيوعا فهو ذلك الذى يعتبر التاريخ سجلا للأحداث لا مجرد سرد لها ،.ويستنتج من هذا الاستعمال الأخير تعريفين للتاريخ: -

الأول : كل ما نعرفه عن كل شيء فعله الإنسان ، أو فكر فيه ، أو حس به أو تمناه.

الثانى : أن التاريخ سجل لكل ما حدث داخل نطاق الإدراك البشرى.

ولازال تعريف " ابن خلدون " للتاريخ فى فاتحة مقدمته ، يعتبر من أدق ما قيل فى هذا العلم عند العرب ، وهو تعريف أعجب به وأشار إليه نفرٌ من كبار المؤرخين فى الغرب من أمثال كولنجوود ، توينبى - على الرغم من أنه لم يترجم إلى الإنجليزية ترجمة دقيقة إلا على يد " فرانتس روزنتال " فى السنوات الأخيرة.

وقد قال " ابن خلدون " فى مقدمته بعد مدخل بلاغى :

" اعلم أن فن التاريخ فن عزيز المذهب ، جم الفوائد ، شريف الغاية ، إذ هو يوقفنا على أحوال الماضين من الأمم فى أخلاقهم ، والأنبياء فى سيرهم ، والملوك فى دولهم وسياستهم ، وحتى تتم فائدة الإقتداء فى ذلك لمن يروحه فى أحوال الدين والدنيا ، فهو محتاج إلى مآخذ متعددة ، ومعارف متنوعة ، وحسن نظر وتثبت يفضيان بصاحبهما إلى الحق، وينكبان به عن المذلات ، والمغالط ، لأن الأخبار إذا اعتمد فيها على مجرد النقل ، ولم تحكم أصول العادة ، وقواعد السياسة ، وطبيعة العمران ، والأحوال فى الاجتماع الإنسانى ولا قيس الغائب منها بالشاهد ، والحاضر بالذاهب ، فربما لم يأمن فيها من العثور ومذلة القدم والحيد عن جادة الصدق "...

على أن علم التاريخ عند مؤرخى المسلمين عامة ، كان معرفة أحوال الطوائف وبلدانهم ورسومهم ، وعاداتهم ، وصنائع أشخاصهم ، وأنسابهم ووفياتهم ، وارتبط عندهم بحديث الرسول عليه السلام مما جعلهم يحرصون على تحقيق الرواية وتمحيصها.

وأياً ما كان الاختلاف فى معنى لفظ " التاريخ " ومدلوله اللغوى أو الاصطلاحى ، فإنه يمكن القول أن كلمة تاريخ تعنى : مجموعة الأحداث التى وقعت فى الماضى ، والتى تقع حالياً ، ثم التنبؤ على هدى ذلك وفى ضوئه بما سوف يقع مستقبلا.

وهذا التعريف بطبيعة الحال يعكس وظائف التاريخ وفائدته ، وما يمكن أن يقدمه من إسهامات فى الحياة ، فهو يفسر جهود الإنسان ، وتأثير الظروف البيئية عليه ، وأيضا تأثيره هو على هذه الظروف ، فلو أن حدثاً جغرافياً مثلاً كبركان أو هزة أرضية حدث فى مكان ناء لا بشر فيه ولم يكتشف وجوده عالم أو إنسان فى مكان أخر ، فإن هذا الحادث الطبيعى لا يدخل منطقيا فى مجال التاريخ بمعناه الذى ندرسه.

كما أن التاريخ بهذا المفهوم له قيمة مهمة ، وهى أنه ـ أى التاريخ ـ هو الحركة ، حركة الكون ، حركة الأرض ، حركة الأحياء والناس على سطح الأرض ، وما تستتبعه هذه الحركة الدائمة من تغير دائم ، وحيث إن الحركة تغير مستمر منذ أن بدأ الله سبحانه وتعالى الخلق ، إلى أن يطوى الأرض وما عليها ، فإن التاريخ أيضا متصل منذ الأزل إلى الأبد ، وهو يشمل الماضى والحاضر والمستقبل جميعا.

ب) مدى ارتباط وظائف التاريخ وتعبيرها عن طبيعته كعلم:

بعد استعراض معنى التاريخ ومدلوله الوظيفى ـ اللغوى والاصطلاحى ـ تجدر الإشارة إلى قضية مهمة ، طالما شغلت العاملين بالتاريخ وفلسفته ، وهى ـ هل يمكن اعتبار التاريخ علماً من العلوم ؟ أم يمكن أن تصنفه فى مجال الفنون

أو الأدب ؟ وما الوظيفة التى يمكن أن يؤديها تبعا لارتباطه بأى من هذه التصنيفات ؟

وللإجابة عن هذين التساؤلين تجدر الإشارة إلى ما قيل فى هذا الشأن :

قول العلامة عبد الرحمن بن خلدون فى مقدمته الشهيرة " اعلم أن فن التاريخ فن عزيز المذهب ، جم الفوائد ، شريف الغاية "

وهو يعنى هنا بالفن ـ العلم الإنسانى ـ وليس أدل على ذلك من إشارته إلى العمران البشرى ، وكيف حدث ، وما هى ديناميات حدوثه ، بالإضافة إلى أنه خلط كثيرا فى استعمال اللفظين ، فأحيانا يسمى التاريخ علما ، وأحيانا أخرى يسميه فنا ، ومن أمثلة ذلك ما ذكره عند الكلام عن طبيعة التاريخ ووظيفته ، عندما ذكر أنه ـ أى التاريخ ـ " أصيل فى الحكمة عريق وجدير بأن يعد فى علومها خليق " ، وكذلك ذكر فصلا عند فائدة التاريخ سماه " فى فضل علم التاريخ ، وتحقيق مذاهبه ، والإلمام لما يعرضه المؤرخون من المغالط ، وذكر شيء من أسبابها " ولكنه عاد وبدأ هذا الفصل ذاته بقوله " اعلم أن فن التاريخ فن عزيز المذهب " وكأنه غير مقتنع تماما بأن التاريخ علم مستكمل لشروط العلوم.

أما المؤرخ الشهير بيورى Bury فقد أعلن " أن التاريخ علم لا أكثر ولا أقل، وقد نحا هذا النحو عددُ كبير من المفكرين والمحدثين من أمثلة هيراقليطس وأفلاطون وهيجل وماركس ، وأوجست كونت ، وسيتورات مل ، وشبنجلر ، وأرنولد توينبى ، فاعتبروا التاريخ علماً يهتم بتتبع تطور المجتمع فى الفترات المتعاقبة.

وكذلك يذكر " لانجلو وسينوبوس " فى كتابهما ـ المدخل إلى الدراسات التاريخية أن التاريخ علم لأنه يمكن أن نطلق كلمة علم على مجموعة من المعارف المحصلة عن طريق منهج وثيق للبحث فى نوع واحد معين من الواقع، فهو علم الوقائع التى تتصل بالأحياء من الناس فى مجتمع خلال توالى الأزمنة فى الماضى.

أما المؤرخ الألمانى " رانكة " يذكر سنة 1824 كلمته التى اشتهرت فيما بعد من أن التاريخ هو " تصوير ما حدث بالضبط " ، وهو بهذه العبارة كما يقول ميشيليه الفرنسى إنما أعلن ميلاد " التاريخ العلمى " ، ولم يبق بعد ذلك إلا تحديد الطريق الذى يصل إلى " ما حدث بالضبط ".

أما علماء الطبيعيات فيرون أن مادة التاريخ تختلف عن مادة العلوم ، التى يشتغلون بها، من حيث كونها غير ثابتة ، وغير قابلة للتجديد ، وأنه ليس من السهل على الإنسان أن يعاين وقائع التاريخ معاينة مباشرة ، وأن الاختيار والتجربة أمران غير ممكنين فى الدراسة التاريخية ، وبالتالى لا يمكن لحادثة تاريخية أن تتكرر مرة أخرى.

أما جوزف هورس (Joseph Hours) فيرى أن بين التاريخ والعلوم فارقاً أساسياً يباعد بينهما ، فالعلم يبحث فى الحوادث الملحوظة من المشابهات التى تظهر ويكشف عن العناصر المشتركة فى الوقائع ، ويبحث عن أسباب تكرار هذه الملامح ، ويصوغ لهذا الناتج احتمالات تثبت حقيقتها إما بالاستدلال العقلى أو الاختبار ، وهكذا ينتهى العلم إلى إثباتات تقرر ميزة عامة أو قوانين يمكن تنسيقها فيما بعد فى نظام معين ـ أما التاريخ ـ فعلى العكس لأنه يرتبط

بالوقائع التى يضع لها حدوداً، إلا بحكم ما هو موحد بينها ، فهو يبحث عن الأسباب التى كانت وراء تتابعها ، ويجتهد فى جعلها مترابطة متسلسلة ، بمعنى أنه يبحث عن الوصول إلى تفسير يرضى عنه العقل ، ولكن صفة العلم تبقى غير متوفرة على حقيقتها حيث لا يدخله الاستدلال بالشواهد النظرية ، ولا بالتجارب المختبرية ، كما أنه لا يعرف الانتهاء إلى إثباتات عامة.

أما الأستاذ وليم جيفونز William Jevons (1835 - 1882) ، الأستاذ بجامعة لندن ، يذهب إلى أن التاريخ لا يمكن أن يكون علما ، لأنه يعجز عن إخضاع الوقائع التاريخية لما يخضعها له العلم من المادية والمشاهدة والفحص والاختبار والتجربة ، وبذلك لا يمكن فى دراسته استخلاص قوانين علمية يقينية ثابتة على نحو ما هو موجود بالنسبة لعلم الطبيعة أو علم الكيمياء مثلا.

أما رجال الأدب فهم يذهبون إلى أن التاريخ سواء أكان علما أم غير علم ، فهو لا ريب فن من الفنون.وعلى أية حال يمكن القول أنه على الرغم من المعارضة التى لقيتها فكرة علمية التاريخ من قبل العلماء والمؤرخين ، إلا أن أنصار التاريخ يرون أنه لا يجوز أن تنفى عن التاريخ صفة العلمية بسبب وجود خلاف بينه وبين العلوم الأخرى من حيث منهج البحث ، ونتائجه ، ويمكن الرد على خصوم التاريخ بأنه طالما أن مفهوم العلم قد أضحى متسعاً ليشمل مناهج وطرق بحث غير الملاحظة المباشرة والتجربة المعملية ، كالرجوع إلى المصادر الأصلية وإخضاعها للملاحظة الدقيقة وعمليات التحقيق، والنقد والمقارنة ، ووزن الأدلة ، والاستنباط والاستدلال ، فإن التاريخ فى هذه الحالة يصدق عليه مفهوم العلم ، ويمكن القول أنه " علم اجتماعى يدرس التطور البشرى فى جميع النواحى ويربطه بجذوره فى الماضى " ، وله

منهج خاص فى البحث وهو منهج البحث التاريخى - والذى يمكن تلخيصه فى النقاط الآتية :

1- **مرحلة التجميع** : أى جمع الأصول الخاصة بالموضوع من مصادر ووثائق وغيرها.

2- **مرحلة نقد الأصول**: للتأكد من صحتها وسلامتها. ويشمل ذلك النقد الخارجى الذى يهدف إلى التأكد من صحة الوثائق ، والنقد الداخلى الذى يفسر النص ، ويظهر معناه ، ويكشف عن مآرب المؤلف وأهوائه ودرجة تدقيقه فى الرواية.

3- الربط والتأكد من الروايات المختلفة وانتقاء المهم منها.

4- التعليل والإيضاح ، أى ذكر أسباب وقوع الحوادث.

5- عرض المعلومات التاريخية.

ويمكن القول أيضا أن التاريخ أصبح علماً موضوعياً ، مع الأخذ فى الاعتبار أن الموضوعية هنا تختلف عن الموضوعية فى فلسفة التاريخ القديمة ، فقديماً كانت الموضوعية بهذا المعنى ، التغاضى عن الحقائق التى تدين الجماعة أو تعيبها ، أما الموضوعية التاريخية الآن فمعناها تركيز البحث التاريخى على مشكلة اجتماعية أو سياسية أو قومية حاضرة والبحث فى وثائق الماضى عن الحقائق التى توضحها وتبين أسبابها وتشير إلى طرق تطويرها نحو الحل ، ويستوى فى ذلك ما يشرف الجماعة أو ما يعيبها أو ما يظهر حسناتها أو أخطائها ، مادامت الحقائق تعبر عن الدرس الذى يجب أن نتعلمه.

والخلاصة أن التاريخ علم ـ على اعتبار ـ أن العلم يتألف من تركيز الجهد فى شيء غير معروف ، بقصد محاولة التعرف على حقيقته وذلك عن طريق الاستدلال ، والتاريخ دراسة تقوم أولاً وقبل كل شيء على الاستدلال فأصحاب التاريخ لا يستطيعون ادعاء صدق ما يكتبون إلا إذا استطاعوا تبرير ذلك ...

جـ.مدى ارتباط وظائف التاريخ وتعبيرها عن طبيعته كمادة دراسية :

وكما كان هناك اختلاف فى الرأى بين المؤرخين حول علمية التاريخ والوظيفة التى يمكن أن يؤديها طبقاً لذلك ، فإنه يوجد أيضا خلاف فى الرأى حول قيمة التاريخ كمادة مدرسية والوظيفة التى يمكن أن يؤديها تبعا لذلك.

فيرى بعض المؤرخين ومنهم " هربارت سبنسر " أن المعلومات التاريخية فى الإطار المدرسى لا قيمة لها، لأنها لا تؤثر بشكل أو آخر على حياة الفرد ، كما أنها لا تساعده على ممارسة الحياة ، بل ويؤكد أن وظيفة تلك المعلومات مجرد تسلية الفرد ، دون أن يكون لها أية وظيفة تعليمية.

كما ينظر أيضاً بعض المؤرخين إلى التاريخ كوسيلة للتسلية ، أو للتمكن من أقوال الساسة والحكماء واستخدامها فى الكتابة والتحدث كدليل على سعة الإطلاع وارتفاع المستوى الثقافى.

بينما يرى بعض المؤرخين ومنهم المؤرخ الإنجليزى " آرثر مارفيك " (Arthur Marvic) أن التبرير الأساسى للدراسة التاريخية هو أنها ضرورية حيث تسد حاجة غريزة إنسانية أساسية ، وتفى بحاجة أصلية من حاجات البشر الذين يعيشون فى المجتمع ، وضرورة التاريخ لها وجهان ، فالتاريخ يقوم للإنسان والجماعة البشرية بوظيفة فعلية (Functional) بمعنى أنه يسد

حاجة المجتمع إلى معرفة نفسه ، ورغبته فى أن يفهم علاقته بالماضى ، وعلاقته بالمجتمعات الأخرى وثقافتها ، وهو - أى التاريخ - شاعرى وعاطفى- بمعنى أن كل فرد تقريباً يضم فى كيانه تطلعا مركبا فى طبعه ، وشعورا بالعجب من أمر الماضى.

ويرى " جوزف هورس " أن أفضل خدمة يمكن أن ننتظرها اليوم من دروس التاريخ ، هى دون شك أن نتعلم منه تحسين معرفتنا بالإنسان.

ويذهب " عبد الحميد السيد " إلى أن مادة التاريخ مستمدة من علم التاريخ ومقتبسة منه ، فالتاريخ فى مرحلة التعليم العام ، عبارة عن أجزاء من علم التاريخ تنتقى وتبسط حتى تصبح فى مستوى طلاب هذه المرحلة ، أى مادة التاريخ هى علم التاريخ بعد أن يبسط لأغراض تربوية وثقافية.

وعلى أية حال فإنه مما لا شك فيه أن التاريخ كمادة دراسية له قيمة وفائدة عظيمة ، ذهب إليها معظم المؤرخين والتربويين من أمثال - آرثر مارفيك (Arthur Marvic) ، هـ. وولش (W. H. Walsh) ، لأنجلو وسينوبوس (Langlois , Seignobos) وجوزف هورس (Joseph Hours) وهنرى جونسون ، عبد الحميد السيد ، أحمد اللقانى كما أنه يسهم بصورة مباشرة فى تحقيق العديد من أهداف تدريسه والتى يتمثل أهمها فى :

- إكساب الطلاب كثيراً من القيم مثل: الحكمة، والعظة، والعبرة، واكتساب الخلق الطيب.

- إكساب الطلاب التذكر والتصور وإعداد المواطن بصفة عامه.

- بيان العلاقات بين الناس فى داخل المجتمعات على اختلاف مستوياتها :

- فالعلاقات السياسية توجد نتيجة لوجود الحكومات والقوانين والسلطات.

- والعلاقات الاجتماعية توضح أنماط السلوك الجماعى والقواعد العامة التى تحكم الحياة.

- والعلاقات الاقتصادية تتصل بحاجة الإنسان المادية.

- تنمية قدرة الطلاب على فهم العلاقات الاجتماعية.

- استخدام المهارات فى الحصول على المعلومات التاريخية.

- توصيل الأفكار بوضوح إلى الآخرين.

- إعانة الطلاب على مواجهة المواقف الجديدة لأنها تقدم لهم أساسا للتنبؤ بما سيكون وذلك فى ضوء العناصر المشتركة مع الماضى والحاضر.

- تنمية اتجاهات الطلاب نحو التطور والتغير من خلال دراسة الحوادث والقضايا.

- تنمية التفكير عند الطلاب.

د - مدى ارتباط وظائف التاريخ بنظريات تفسيره :

تأثرت النظرة إلى التاريخ ووظائفه وأهداف تدريسه عبر العصور بعديد من النظريات والتيارات الفكرية ، ولذا فقد اختلفت طريقة تدريسه وتفسيره وتعليل حوادثه ، من علم إلى آخر ، بل ومن مؤرخ إلى أخر ، وذلك يرجع إلى الاختلاف فى المداخل والطرق والأساليب المستخدمة فى البحث والدراسة كما يأتى :

1 ـ نظرية التفسير البطولى : الرجل العظيم : ومدلولها الوظيفى :

بدأ اهتمام الإنسان بالتاريخ منذ فجر الخليقة ، ولعبت الأساطير (Legends) والحكايات (Anecdotes) دورا مهماً فى حياته ، وكانت هذه بداية طبيعية للتاريخ ، إذ يحكى الإنسان لأبنائه وأحفاده بأخبار أسلافهم ، وكطبيعة البشر لم تخل هذه الأخبار من الإضافات والتحريف ، مما يضفى على هؤلاء الأسلاف ثوباً من البطولات والتمجيد.

ويعتبر التفسير البطولى للتاريخ من أقدم التفسيرات ، وهو يأخذ بنظرية الرجل العظيم ، وكانت هذه النظرية تنظر إلى الرجل العظيم أو البطل على إنه صانع التاريخ ، وبذلك أصبح التاريخ ـ تاريخ أفراد يحددون اتجاه سير الواقع والتغير فيها ، ولم يقتصر ذلك التصور للبطل على الحكام ، ولكنه اتسع ليشمل الساسة والمحاربين والكهنة، أما الأحداث والتطورات التاريخية التى لم يستطع المؤرخون تفسيرها فى ضوء فكرة الرجل العظيم ، فقد استندت إلى الإرادة الإلهية ، ولقد اعتقد الإنسان بوجود قوى خارقة توجه العالم وتدير حركته.

واتسع أفق الخيال فى كل مكان ، وصارت له اليد العليا على العقل والمنطق، بحيث لم يصبح هناك فاصل بين ما يجب أن يكون وما هو كائن فعلاً، أو بين الخيال والواقع ، كذلك لم تصبح هناك تفرقة بين الحقائق الشعرية والحقائق التاريخية ، واعتبرت أشعار " هومر " التى تصور البطولات وتمجدها أعلى أنواع كتابة التاريخ. وحلت الملاحم ، والأساطير ، والآداب الشعرية ، والشعر التصورى محل التاريخ.

2 ـ نظرية التفسير الدينى والأخلاقى للتاريخ ومدلولها الوظيفى :

تعتبر مرحلة التفسير الدينى والأخلاقى للتاريخ مرحلة من مراحل الفكر حاول فيها الإنسان تفسير كل ما يحدث له على أساس أنه حوادث نتجت بفعل وبإرادة قوى عليا خارجة عن إرادته، وسادت هذه الفكرة معظم حضارات الإنسان منذ القدم بقدر دور الدين فى هذه الحضارات.

فقبل ظهور الرسالات الدينية الكبرى ، لجأ الإنسان إلى الأساطير الدينية لتفسير الظواهر الطبيعية كالبرق والرعد والمطر وشروق الشمس وغروبها.

وعندما ظهرت الرسالات السماوية ، ألغت الفكر الوثنى القديم ، وقدمت تفسيرات جديدة للعالم كله وحركته والإنسان وأطواره ، تفسيرات لا تقوم على الخيال الوثنى للعهود السابقة.

فقد ذكرت أسفار العهد القديم (التوراة) الأخبار الأولى عن الأحداث التى مرت بالخليقة منذ نشأتها الأولى (كقصة خلق الإنسان ـ وقابيل وهابيل ـ والطوفان) واعتقد بنو إسرائيل أن اليهودى وحده دون سواه أصبح له وضع فى الكون ، حيث أصبح عالمه مظهراً لعناية الله ، وأن هذه العناية مقصورة على شعب الله المختار ، وأن أحداث التاريخ لا تتكرر ولا تتعاقب ، ولكنها تتخذ مساراً مستقيماً لتستكمل هدف " يهوه " بالعودة إلى أرض الميعاد "، أى أن " يهوه " يتدخل فى وقائع التاريخ من أجل شعبه المختار.

أما فى مدارس الفكر المسيحى ـ فتمثل آراء مدرسة التفسير الدينى للتاريخ على نحو أكثر وضوحاً ففى عهد الإمبراطور قسطنطين ، تأثر التاريخ والكتابة التاريخية بهذا الحدث المهم وتحول التاريخ إلى أيدى القساوسة والرهبان.

وصار التاريخ خاضعاً للاهوت ، مسخراً له ، وتركزت فى الحوليات التى لا تخرج من تعقيد الحوادث وربطها بأعياد الفصح وغيرها من الأعياد المسيحية.

أما القديس " أوغسطين " فيعتبر من أهم المفكرين المسيحيين على الإطلاق وتعتبر معالجته للتاريخ ذات قيمة خاصة ، وهو من أشهر آباء الكنيسة ، وتتخلص آراء هذا الفليسوف فى أن الأحداث التاريخية ليست سوى وليدة الإرادة الربانية ، وأن العناية الإلهية تؤدى دوراً فى الأحداث التاريخية ، وعلى هذا فسر " أوغسطين " عظمة الإمبراطور " قسطنطين " بأنه أول إمبراطور مسيحى يؤمن بأنه عبد تقى أسبغ الله عليه نعمته ، ومن ثم جعله يقود الإمبراطورية الرومانية المسيحية ليعاقب عبدة الأوثان والكفار ، كذلك فسر أوغسطين ظاهرة الحرب فى المجتمع تفسيرا دينيا ، إذ أن الحرب ليست سوى إرادة ربانية مقدرة أريد بها معاقبة البشر ، وأن الله وحده هو الذى يضبط ميقاتها ، وهو وحده القادر على إنهائها ومدها حسب إرادته ومشيئته ، وقد أورد القديس " أوغسطين " أهم أفكاره هذه فى كتابه " مدينة الله " ، " الاعترافات ".

ومن أنصار هذه المدرسة أيضا المؤرخ " اورسيوس " والمؤرخ " سالفيانوس " الذى فسر سقوط روما على أنه غضب وانتقام من الله وكذلك الفليسوف اللاهوتى الأسقف الفرنسى - بوسيه (Porseit) مؤلف كتاب رسالة عن التاريخ العالمى - ولكنه أوضح رأيه بأن مصائر الشعوب وقيام الامبراطوريات واضمحلالها إنما تمثلها العناية الإلهية.

أما بالنسبة للرسالة الإسلامية الوحدانية ، فلكونها آخر الرسالات الدينية فإنها تتفق مع اليهودية والمسيحية فى إن الحركة التاريخية ليست سوى " تجل

لإرادة الله وحده " لأنه هو خالق الخلق ، وهو القادر وحده على التحكم فيه ، ويتضح ذلك أيضاً من خلال بعض الفرق والمذاهب الإسلامية من أمثال (المعتزلة) وطوائف الصوفية ، والمهدية ، ليس ذلك فقط بل يوجد اهتمام كبير من قبل علماء المسلمين لإظهار التفسير القرآني ولتقديمه بصورة مفصلة تركز على التحليلات التى جاء بها الإسلام من أجل تنظيم العلاقات بين الناس ، واجتهاد علماء المسلمين من أجل وضع حلول لمشاكلهم سواء بالقياس أم بالاقتباس أم بالاستنباط.

وتوجد مدرسة أخرى تابعة لنظرية التفسير الدينى وهى مدرسة التفسير الاخلاقى للتاريخ ، وترجع أصول هذه المدرسة إلى أنصار الأفلاطونية الجديدة، وبعض المفكرين اللاهوتيين ، وهذه المدرسة تفسر التاريخ على أنه دروس أخلاقية على الناس أن يتعلموا منها ، ويقول أحد زعماء هذه المدرسة وهو (ر. ر. بتس R . R. Betts) أن الناس يدرسون التاريخ ليتعلموا كيف نال الآثمون والمعتدون عقابهم من الله جزاء ما أفسدوا وظلموا.

3 - نظرية التفسير الدورى للتاريخ ومدلولها الوظيفى :

تقوم هذه النظرية على أساس أن التاريخ يجرى فى دورات بحيث تتكرر الأحداث السابقة بأشكال متقاربة.

ويعتبر أفلاطون (428 - 348) الفليسوف اليونانى من أقدم ممثلى فكرة التفسير الدورى للتاريخ كما يعتبر العلامة عبد الرحمن بن خلدون (1332 - 1406) صاحب نظرية فى هذا الشأن ، كما يعتبر أيضا (هيردر) الألمانى (1744 - 1803) من أكثر المؤيدين لهذه الفكرة فى العصور الحديثة ، وكذلك

شبنجلر الألمانـــــى (1880 - 1938) ولكى تتضح مبادئ وقواعد هذه النظرية سوف يتم التعرض لأفكار بعض هؤلاء العلماء على النحو التالى :

1) العلامة : عبد الرحمن بن محمد بن خلدون :

يعتبر " ابن خلدون " من أبرز العلماء الذين ثبتوا هذه النظرية فى تفسير التاريخ بل يعتبر صاحب نظرية التعاقب الدورى للحضارات ، وتقوم هذه النظرية على تحديد الأطوار التى تمر بالدول والحضارات بطريقة دورية ، وهذه الأطوار هى :

(طور البداوة ـ طور التحضر ـ طور التدهور) ، ورأى بن خلدون أن التاريخ عبارة عن سلسلة من الدول يسير كلُ منها فى حلقات متتابعة وتتشابه هذه الدول فى مراحلها المختلفة وفى أعمارها ، وتقوم الواحدة على أنقاض الأخرى وهكذا ، وأن القضاء على الدولة يكون بالعنف الذى يحدث نتيجة توفر أسباب كامنة تظل تنخر فى الدولة حتى تنهار، وأن الانهيار يكون للقبيلة الحاكمة أو للطبقة الحاكمة التى يكونها السلطان أو الحاكم ، كما أدرك ابن خلدون أهمية دراسة الظروف الطبيعية ، ورأى أهمية العوامل الجغرافية من أجل معرفة تأثيرها على مسار التاريخ ، إلى جانب التركيز على العوامل الاقتصادية ومسئوليتها.

وخلاصة القول أنه توصل إلى عدة قواعد أو مبادئ تمثلت فيما يأتى :

أ ـ أن تطور التاريخ يخضع للتدافع والصراع والتفاعل.

ب ـ أن العصبية الدينية والقبلية لها دور أساسى فى بناء الدولة.



جـ ـ أن الحضارة مثل الكائن فى تطوره من البداوة إلى الحضارة ثم التدهور.

د ـ أن الدول كالأفراد تخضع لدورة الحياة الفردية نفسها حتى تموت.

هـ ـ أن العوامل الجغرافية والبيئية مؤثرة فى التاريخ والعمران البشرى.

و ـ أن للاقتصاد دوراً مهماً وأن الاجتماع ضرورى لحياة الناس.

ز ـ أن الدول تسقط بسقوط العصبية والولاء للدين.

حـ ـ أن العرب (والإنسانية كلها) لا تصلح بغير الدين.

2) أوزفلد شبنجلر (Osvald Spengler):

كما تناول أيضا نظرية التفسير الدورى للتاريخ المؤرخ الألمانى (شبنجلر) وقد بسط آراءه فى كتابة المشهور (أفول نجم الغرب) ورأى تشابها بين قيام الحضارات ونموها ووصولها إلى القوة ثم الانحدار ، وتصور أنها عملية بيولوجية شبيهه بما يجرى على الكائنات الحية فى تطور طبيعى عضوى ، كما ذكر ابن خلدون وذهب " شبنجلر " إلى أن الحضارات أجهزة وأعضاء وأن كل حضارة تمر فى مراحل عمر تشبه مراحل الطفولة ، ثم تدخل فى مرحلة الوعى لنفسها والتنبيه إلى قواها ثم تبدأ بعد ذلك مرحلة الضعف والهبوط.

وخلاصة القول أن أصحاب هذه النظرية يرون التاريخ كحلقة أو جملة حلقات متناهية زماناً ومكاناً ، وتمثل كل حلقه منها حضارة من يوم نشوئها عند ابتداء الحلقة إلى يوم وفاتها الحتمية عند انغلاق الحلقة ، فكل حضارة إذا حلقة لها بداية ونهاية ، حلقة متناهية تمر بأطوار أربعة (التكوين ـ النمو ـ الجمود ـ الانحلال) فهى فى هذا تشبه كل الكائنات الحية ، فهى تولد ثم تموت.

كما شدد ابن خلدون فى هذه النظرية على دراسة التاريخ للعبرة والعظة لا للتسلية فنحن ندرس تواريخ الدول والملوك لنتعلم وندرس سير الأنبياء لنتأسى بهم ، وندرس تجارب الأمم لننجو بأنفسنا من الأخطاء وهذا فى رأى ابن خلدون من أعظم فوائد التاريخ.

كما صور " شبنجلر " التاريخ العالمى فى صورة العلمية ـ نمو وتفكك ـ كما أن ملاحظة سير الدورة الحتمية وتتبع أطوارها يمكننا من الحكم على مستقبل أية حضارة ، وذلك بدراسة ما قطعته من أطوار دورة حياتها وتعرف ما بقى لها من العمر.

4. نظرية التفسير العقلانى للتاريخ :

تستند فكرة هذه النظرية إلى أن الأحداث التاريخية تكمن وراءها إرادة مخططة ومن ثم فهى ليست وليدة الصدفة.

ويعتبر فولتير Voltair (1694 - 1778) من أهم العلماء الذين تبنوا فكر هذه النظرية حيث نادى بأن الإيمان يجب أن يكون بالعقل والتفكير العلمى ، ثم سعى إلى تفسير الظواهر التاريخية بالمسببات الطبيعية عن طريق التفسير العقلانى العلمى ، وتتمثل خلاصة رأيه فى أن التطور التاريخى هو نتيجة لتطور طبائع الشعوب فى مراحل متعددة ، ونتيجة لتطور آرائهم وأفكارهم وعلى سبيل المثال فإن طبائع الرومان القديمة التى صنعت منهم أقوى أمة فى الأرض قضت عليها المسيحية التى حولتهم إلى سلبيين مسالمين.

كما يدخل هيجل Hegel (1770 - 1830) ضمن المثاليين الذين يقولون أن الفكر أو الفكرة أساس كل ما هو موجود ، وأن الأفكار والآراء هى التى

تسير التاريخ ، فالنهضة الأوربية قامت على أساس أفكار النابهين من أهل الغرب الأوربى ، فى نهايات القرن الثالث عشر فصاعداً ، والثورة الفرنسية عندما قامت بسبب آراء المفكرين الفرنسيين فى عصر الأنوار والأديان السماوية فى رأيه مثلاً مشيئة علوية يوحى بها الله إلى من يشاء فتتشكل فى أذهان الناس أفكارا يؤمنون بها ويتحركون إلى العمل وهكذا.

كما يرى هيجل أن الإرادة المخططة التى تكمن وراء أحداث التاريخ ، هى روح العالم ، كما يرى أن الجدل هو مبدأ الحياة كلها ، وأن التاريخ يمثل مفاهيماً متناقضة على الدوام تؤدى إلى ظهور مفاهيم جديدة ، ومن ثم فإن الفكرة الرئيسية عند " هيجل " هى فكرة عقلانية للتاريخ.

ومن أقطاب تلك المدرسة أيضا الفيلسوف هلفيتيوس (1715 - 1771) الذى نادى بأن أفكار الشعوب تنبع من إحساساتها فى المقام الأول ، كما أن فلسفة Johon Lock (1632 - 1704) التجريبية برهنت على أنه لا توجد أية أفكار أو مبادئ أو مفاهيم نظرية فى وجدان الإنسان أو عقله ، إنما تكون هذه المفاهيم من واقع التجربة.

خلاصة القول أن كتابات التاريخ طبقاً لتفسير هذه المدرسة تميزت بالدعوة للعقل ورفض ما لا يقره ، ولذلك جاءت أفكار (فولتير) لتؤكد أن الله منح الإنسان العقل ليحسن استخدامه من أجل سعادته وسعادة الآخرين ، ومن ثم فإن التاريخ لا يسير وفقاً لمفهوم العناية الإلهية لدى اللاهوتيين ، وإنما بمقتضى العقل البشرى نحو الأفضل والأحسن.

كما أن التاريخ طبقاً لهذه النظرية وكما يرى " هيجل " عبارة عن علاقة

الدول بعضها ببعض وعلاقتها بالروح السائدة فى العالم.

5. نظرية التفسير المادى للتاريخ ومدلولها الوظيفى :

يتزعم المدرسة الخاصة بهذه النظرية " كارل ماركس " K . Marx (1818 - 1883) الذى نشر آراء نظريته فى عدة أبحاث دعى من خلالها إلى إحداث ثورة تنفذ أفكاره ، ويرى " ماركس " أن التاريخ تحكمه قوانين حتمية مصدرها حركة التاريخ ذاته أو ما يسمى بالحتمية التاريخية ، كما يرى أن الوضع الاقتصادى للمجتمع هو الذى يحدد صور نظامه ودرجة حضارته وثقافته، وأن الإنتاج ونوعه وأساليبه هو أساس النظام الاقتصادى وأن الإنتاج لا يظل على أسلوب واحد ، بل هو دائم التطور، ومن هذا التطور يخرج تطور المجتمع سواء من ناحية قوانينه أم أفكاره ، أم فنونه أم عقائده وأن كل ما يلحق بالمجتمع سواء من ثورات أم انقلابات سببها أوضاع العمل والإنتاج. وأن النظام السياسى المتين يقوم على أساس نظام اقتصادى راسخ ، ومن ثم فعلى باحث الظواهر التاريخية فى المجتمع أن يبحث عن البواعث الاقتصادية الكامنة وراءها.

كما يرى " ماركس " أيضا أن التاريخ تحكمه قوانين يدركها العقل الإنسانى وهذه القوانين حتمية لأنها ناتجة عن حركة التاريخ ، وإذا أدرك الإنسان هذه القوانين استطاع أن يقرر صورة مستقبل الجماعة الإنسانية ، كما أن هذه القوانين ليست مثل قوانين العلوم البحتة ، وإنما هى حقائق متعلقة بطبيعة العمل والإنتاج وطرق توزيع الثروة.

ومن أنصار مدرسة التفسير المادى أيضاً " جورجى بليخانوف George

Pleshanov " (1856 - 1918) الذى يرى أن التاريخ لا توجهه الأفكار والآراء والنظريات وإنما العوامل المادية.

وخلاصة القول أن الماركسيين أنكروا فعل وأثر الجوانب الروحية مثل الدين والأخلاق ، وقد أشاروا فى هذا الصدد إلى أنها ليست سوى أوهام ابتكرتها الطبقة البرجوازية تيسيراً للاستقلال ، ومن ثم فإن تفسير التاريخ فى إطار النظرية المادية إنما يتم من خلال عامل واحد هو العامل الاقتصادى الذى يمثله الصراع بين طبقات المجتمع عبر العصور.

ومع أن (انجلز) قد عالج هذه النقطة بقوله أن الذى نفهمه من الأحوال الاقتصادية التى نعدها الأساس الذى يعين تاريخ المجتمع ، هى الوسائل التى ينتج بها أفراد المجتمع البشرى وسائل حياتهم ويتبادلون بواسطتها المنتجات فيما بينهم وهذا يشمل إذا فن الإنتاج والنقل وعلى ذلك فالأحوال الاقتصادية هى العامل الذى يحدد فى النهاية التطور التاريخى.

تعليق عام على نظريات تفسير التاريخ ومدلولها الوظيفى :

يمكن القول أن نظريات تفسير التاريخ السابقة هى أكثر النظريات شيوعاً فى تفسير وكتابة التاريخ وجدير بالذكر أيضاً أن بعض هذه النظريات تعرضت للنقد من قبل ممثلى النظريات الأخرى سواء السابقة لها أم التى بعدها ، كما أن هذه النظريات لها مزاياها المهمة ولذلك يكون من المفيد هنا أن يتم التعرض بشيء من التفصيل لعيوب ومزايا هذه النظريات على النحو التالى :

1- تعرض مفهوم التفسير البطولى للتاريخ إلى نقد شديد من عدة اتجاهات، من ذلك أنه لم يحدث اتفاق بين اثنين ممن يقولون بهذا المفهوم على قائمة واحدة

لهؤلاء الأفراد الأبطال ، ويعود هذا إلى اختلاف معيار كل منهم فى فهم البطولة، وتقدير قيمة الدور الذى يؤديه صاحبها، ومن ناحية أخرى فهذا المفهوم يتجاهل دور البيئة الاجتماعية والظروف المحيطة.

2- أما مفهوم العناية الإلهية فى تفسير التاريخ فقد تعرض للنقد أيضاً من جانب بعض رجال الكنيسة الأوربية ومن الفلاسفة ، وكانت جملة النقد تتمثل فى :

أ - لن يكون مجدياً لو أن الباحث فى التاريخ أجاب عن كل سؤال يتعلق بالتاريخ بقوله " إن يد الله كانت وراء ما حدث " ويجب البحث عن الأسباب أولاً ، ولا يعنى هذا إغفال يد الله.

ب - من ناحية أخرى فالتاريخ يتخذ مجراه على يد الإنسان بطريقة مباشرة وفى ظروف معينة. ومفهوم العناية الإلهية يعد من باب التفسير العلوى وهو يخرج عن نطاق الباحث فى التاريخ ، إذ لا ينتظر منه أن يبحث العلة الأولى للوجود ، فضلا عن أن هذا الرأى يسلب من المجتمع حرية الإرادة والفكر ويهمل حياة الناس المادية.

3- أما نظرية التفسير الدورى للتاريخ فلم تسلم هى الأخرى من النقد وبخاصة من ممثلى نظريات التفسير التى أتت بعدها وخصوصاً الماركسيين ، ولكن على الرغم من ذلك فإن نظرية التفسير الدورى فى تفسير التاريخ تتسم بالواقعية والموضوعية ، فضلاً عن أن دراسة التاريخ طبقاً لهذه النظرية تعتبر دراسة للتطور البشرى فى جميع النواحى الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والروحية والفكرية.

4- أما معظم النقد الذى وجه لنظرية التفسير العقلى فكان عن قصر حقل

الدراسة التاريخية طبقاً لهذه النظرية على النظم السياسية ، بالإضافة إلى النقد الموجه لنظرية العناية الإلهية على أساس أن هذه النظرية تتفق معها ، فالعناية كما يذكر (هيجل) هى الحكمة مزودة بقوة لا متناهية تحقق غرضها وغايتها ، والعقل هو الفكر الذى يعين نفسه بنفسه بحرية كاملة ، ولكن يتضمن وجود اختلاف أو تناقص بين الاعتقاد وبين المبدأ ، ويتضح ذلك من أن الإيمان إنما هو إيمان العناية الإلهية دون أن يتبع ذلك تطبيق مجرد على مجرى التاريخ ككل ، لكن تفسير التاريخ إنما يعنى تصوير انفعالات البشر، أو الكشف عن عواطف الإنسان وعبقريته وقواه التى تؤدى دوراً كبيراً فى أحداث التاريخ والتى تكون محددة بمسار العناية الإلهية بصورة خاصة.

5- أما بالنسبة لأهم نقاط النقد التى وجهت لنظرية التفسير المادى فهى :

أ- غموض مفهوم التغير (التحول الاقتصادى).

ب- لا يمكن الفصل بين الإنتاج والفكر فى مجتمع معا، ولا يمكن القول أن صورة الإنتاج هى التى تعطى الصورة الظاهرة لنظام المجتمع وفكره.

جـ- هذه النظرية تنكر فكرة الإصلاح التدريجى وتدعوا دائماً إلى الثورة الشاملة والعنف الثورى.

د- رأى بعض النقاد والمؤرخين أن العامل السياسى أقوى وأرسخ من العامل الاقتصادى.

6- ذهب بعض المؤرخين إلى رفض نظريات التاريخ السابقة وذهبوا إلى تبنى نظريات أخرى فى تفسير التاريخ والدفاع عنها بكل قوة.

فقد تبنى سان سيمون (Saint Simon) الفرنسى فكر نظرية " التفسير الاجتماعى للتاريخ وذهب إلى أن صراع المصالح الاجتماعية الكبرى هو الذى يشكل حركة التاريخ ، التى هى صراع متصل بين الطبقة العاملة من فلاحين وصناع ، وبين الطبقة الإقطاعية ، وطبقة رجال الدين ونفى بذلك رأى المدرسة المثالية التى كانت تنادى بأن الآراء والأفكار التى تسود فى أى عهد هى التى تشكل تاريخه ، وتتحكم فى سيره ، وأحل محله رأيه فى أن حركة التاريخ هى صراع مصالح الطبقات الاجتماعية للمجتمع.

كما أن أرنولد توينبى (Arnold Toynbee) صاحب نظرية جديدة فى تفسير التاريخ هى نظرية التحدى والاستجابة ، ويعنى بالتحدى وجود ظروف صعبة تواجه الإنسان فى بناء حضارته ، وعلى قدر مواجهة الإنسان لهذه الظروف تكون استجابته ، إما ناجحة إذا تغلبت على هذه المصاعب ، أو فاشلة إذا عجز الإنسان عن التغلب على هذه المصاعب.

كما يذكر توينبى أن الظروف الصعبة التى تتحدى قدرة الإنسان وتستحثه على العمل لتكوين الحضارة تتمثل إما فى بيئة طبيعية أو ظروف بشرية ، كما يذكر أيضاً أن التاريخ ما هو إلا فحص ودراسة وملاحظة للحركة الإنسانية وتطورها. وهو يعنى هنا الاهتمام ببعض حقائق وأحداث الحياة الإنسانية لا بجميعها.

كما ذهب بعض المؤرخين إلى تبنى فكر نظرية التفسير الجغرافى للتاريخ ، وأشاروا إلى أن تقدم وازدهار الحضارات البشرية فى مناطق دون غيرها إنما يرجع إلى عوامل جغرافية وبخاصة المناخية منها.

ويذكر بارنز (Barnes) فى هذا الشأن أنِ الأحوال الجوية جعلت مصر متحفاً تاريخياً حقيقياً ، أو كما ذكر برستد (Breasted) " كتاباً تاريخياً ضخماً، وساعدت على حفظ مصادر وافية وقيمة للمعلومات ".

7- على الرغم من تعدد نظريات تفسير التاريخ فإن معظمها يأخذ بعامل واحد فى تفسير الحوادث التاريخية ، على أنه يمكن أن يكون أحد العوامل له فعله فى كل زمان ومكان ، وإنما توجد عوامل مختلفة تختلف تأثيرها من مكان لأخر ، ومن زمان لأخر ، ولذلك برز ما يسمى بالتفسير الجمعى للتاريخ الذى يعتمد على وجود تفسير جمعى متعدد الظواهر، وليس مجرد تفسير مفرد للظاهرة أو الحادثة، وبحيث يراعى هذا التفسير أثر التطورات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والفكرية التى تركت بصماتها على شتى جوانب الحياة فى المجتمع فى كل فترة زمنية.

مراجع الفصل

أولا : المراجع العربية :

1 - أ. ح. هوبسبوم (1982) : إسهام التاريخ فى علم الاجتماع. ترجمة أحمد رضا. فى المجلة الدولية للعلوم الاجتماعية - العلم الحديث فى تدوين التاريخ ، اليونسكو ، العدد 49 ، السنة الثالثة عشرة.

2 - أحمد حسين اللقانى (1979) : اتجاهات فى تدريس التاريخ. ط2 ، القاهرة : عالم الكتب.

3 - أحمد حسين اللقانى - برنس أحمد رضوان (1976) : تدريس المواد الاجتماعية ، ط3 ، القاهرة ، عالم الكتب.

4 - جودت أحمد سعادة (1984) : مناهج الدراسات الاجتماعية . لبنان : دار العلم للملايين.

5 - جوزف هورس (1974) : قيمة التاريخ - ترجمة نسيم نصر ، بيروت : منشورات عويدات.

6 - حسن عثمان (1974) : منهج البحث التاريخى ط2 ، القاهرة : دار المعارف بمصر .

7 - حسين كامل بهاء الدين (2000) : الوطنية فى عالم بلا هوية - تحديات العولمة. القاهرة : دار المعارف.

8 - حسين مؤنس (1984) : التاريخ والمؤرخون. القاهرة : دار المعارف.

9 - رأفت غنيمى الشيخ (1988) : فلسفة التاريخ. القاهرة : دار الثقافة والنشر والتوزيع.

10- **سيد أحمد على الناصرى** (1982) : فن كتابة التاريخ وطرق البحث فيه. القاهرة : دار النهضة العربية.

11- **شاكر مصطفى** (1974) : التاريخ هل هو علم. مجلة عالم الفكر ، المجلد الخامس ، العدد الأول ـ فلسفة التاريخ.

12- **شوقى الجمل** (1982) : علم التاريخ. نشأته وتطوره ووضعه بين العلوم الأخرى ومناهج البحث فيه. القاهرة : الأنجلو المصرية.

13- **طه باقر ـ عبد العزيز حميد** (1980) : طرق البحث العلمى فى التاريخ والآثار. الجمهورية العراقية : مؤسسة دار الكتاب للطباعة والنشر.

14- **عاصم الدسوقى** (1986) : البحث فى التاريخ ـ قضايا المنهج والإشكالات. القاهرة : مكتبة القدس.

15- **عبد الحميد السيد** (1973) : التاريخ فى التعليم الثانوى ـ أهدافه. مناهجه. تدريسه. ط2 ، القاهرة : الأنجلو المصرية.

16- **عبد الرحمن عبد الله الشيخ** (1984) : المدخل إلى علم التاريخ. الرياض: دار المريخ.

17- **عبد الرحمن بن محمد بن خلدون** (1971) : تاريخ بن خلدون ، المسمى بكتاب العبر ، وديوان المبتدأ و الخبر ، فى أيام العرب والعجم والبربر، ومن عاصرهم من ذوى السلطان الأكبر. جـ1 ، بيروت : مؤسسة الأعلمى للمطبوعات.

18- **على أدهم** (1977) : تاريخ التاريخ. القاهرة : دار المعارف.

19- **غستاف لوبون** (1954) : فلسفة التاريخ ـ ترجمة عادل زعيتر. القاهرة : دار المعارف بمصر.

20- **لانجلو وسينوبوس** (1963) : المدخل إلى الدراسات التاريخية - ترجمة عبد الرحمن بدوى. فى النقد التاريخى. القاهرة : دار النهضة.

21- **محمد الطالبى** (1974) : التاريخ ومشاكل اليوم والغد. فى : عالم الفكر ، المجلد الخامس ، العدد الأول - فلسفة التاريخ.

22 - **محمود عواد حسين** (1974) : صناعة التاريخ. فى : عالم الفكر ، المجلد الخامس ، العدد الأول - فلسفة التاريخ.

23 - **مشروع مبارك القومى** (1995) : إنجازات التعليم فى 4 أعوام. وزارة التربية والتعليم ، قطاع الكتب.

24- **نجفة قطب الجزار** (1985) : " دراسة تحليلية لمناهج التاريخ بالحلقة الثانية من التعليم الأساسى فى ضوء فكرة دور الشعب فى حركة التاريخ ". رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية بشبين الكوم ، جامعة المنوفية.

25- **نسمة البطريق** (1996) : " القنوات الفضائية الدولية والهوية الثقافية العربية " مجلة البحوث والدراسات العربية ، القاهرة : معهد البحوث والدراسات العربية ، عدد 26 ديسمبر.

26- **هارى المربارنز** (1984) : تاريخ الكتابة التاريخية - ترجمة محمد عبد الرحمن برج . القاهرة. الهيئة المصرية العامة للكتاب.

27- **هنرى جونسون** (1965) : تدريس التاريخ - ترجمة أبو الفتوح رضوان. القاهرة : دار النهضة العربية.

ثانيا : المراجع الأجنبية :

1- **Broun , R. & Daniels** , C. W. (1986) : Learning History , A Guide to Advanced study , London : Macmillan Education L T D.

2- **Commager , H . S. & Muessig** , R. H. (1980) : The study and teaching History. Ohio : charles E. Merrill publishing company.

3- **Farmer , Rad** (1987) : " Social studies teacher and the curriculum Areport from A national survey ., " Journal of social studies Research , Vol. 11 , No. 2 , PP. 24 – 42.

4- **Lee , John R. & others** (1971) : Teaching social studies in the secondary school , N. Y. ; The Free press.

5- **Ragan , William B. & Meaulay , John D.** (1964) : Social studies for today's children , N. Y. : Appletan – Crofts.

6- **Kochhar S. K.** (1987) : Teaching of History. 2nd ed. , New Delhi : sterling publishers private limited.

الفصل الثانى

وظائف التاريخ وأهداف تدريسه

أ - الوظيفة الاجتماعية للتاريخ وأهداف المنهج طبقا لها.

ب - الوظيفة السياسية للتاريخ وأهداف المنهج طبقا لها.

جـ - الوظيفة العلمية للتاريخ وأهداف المنهج طبقا لها.

د - الوظيفة الاقتصادية للتاريخ وأهداف المنهج طبقا لها.

هـ -الوظيفة الحضارية والأخلاقية للتاريخ وأهداف المنهج طبقا لها.

الفصل الثانى

وظائف التاريخ وأهداف تدريسه :

تتحدد وظائف التاريخ وأدواره فى المنهج المدرسى بوضع مادة التاريخ فى المدرسة وما يمكن أن تسهم به فى تحقيق أهداف تلك المدرسة المستمدة بدورها من الأهداف العامة للتربية ، **ويمكن مناقشة أهم وظائف التاريخ وأهداف تدريس المنهج طبقاً لها على النحو التالى :**

أ) الوظيفة الاجتماعية للتاريخ وأهداف المنهج طبقاً لهذه الوظيفة :

يعتبر الفرنسى سان سيمون Saint simon (1760 – 1825) من أبرز العلماء الذين تبنوا فكرة الوظيفة الاجتماعية للتاريخ ، حيث أكد فى كتاباته على وجوب دراسة الحوادث المتعلقة بحياة الإنسان الماضية ، لكى نُستكشف قوانين تقدمها ، ونُرصد حركاتها ، لأنها لا تستطيع التنبؤ بمستقبل الأحداث إلا إذا فهمنا الماضى الجماعى للإنسان ، وذلك بتحليل المجتمع تحليلاً فيزيائياً ، بحيثُ يصبح علم التاريخ كغيره من العلوم الطبيعية الأخرى.

ويمكن تحديد أهم أبعاد هذه الوظيفة للطلاب كما يلى :

1 – أن دراسة التاريخ يترتب عليها تكوين المواطن الوطنى والقومى :

والمقصود بالوطنية هنا هى: الوطنية الإيجابية والمشاركة والفعل والانفعال والتأثير والتأثر ، والتى تقوم على أساس الولاء للوطن والإخلاص لأهدافه.

وقد أيد جيمسى بانكس (Jems Banks) وجهة النظر هذه عندما أكد أن الهدف الأساسى من وراء تدريس التاريخ يتمثل فى إيجاد المواطن الصالح الوطنى والقومى ، الذى يستطيع صنع القرارات بفاعلية عالية . وصناعة

القرار تتعلق بإصدار حكم معين عما يجب أن يفعله الفرد فى موقف معين بعد التمعن فى البدائل المختلفة التى يمكن إتباعها ، ومن ثم يتمكن الفرد من حل مشكلاته الشخصية التى تؤثر بدورها فى السياسة العامة من خلال العمل الاجتماعى.

إن دراسة التاريخ المشترك للوطن بآماله وآلامه وانتصاراته وهزائمه ، وما تخلله من صراع فى سبيل تحرير هذا الوطن وتخليص أرضه وتحقيق التمسك بين أجزائه ، كل هذا يعتبر خيوطاً أساسية فى غرس حب الوطن والولاء له ، كما أن دراسة التاريخ القومى تصل النشء بقادة الوطن وزعمائه ومصلحيه وتضع بذلك أمامهم أمثلة للتضحية والتفانى فى خدمة الوطن .

2- إن دراسة التاريخ يمكن أن تشارك فى تنمية الحساسية الاجتماعية والقدرة على السلوك الاجتماعى السليم.

والمقصود بالحساسية الاجتماعية هى أن يدرك الطالب ما فى المجتمع من محاسن، ويعمل على الإسهام فى دعم هذه المحاسن والزيادة منها ، ويدرك ما فى المجتمع من عيوب ومشكلات ويعمل فى حدود قدراته على الإسهام فى علاج هذه العيوب ومواجهة تلك المشكلات وحلها.

والمقصود بالسلوك الاجتماعى السليم أن يسلك الطالب فى حياته سلوكاً مبنياً على إدراك أن الحياة تتطلب منه مراعاة صالح الآخرين بدلا من تركيز الاهتمام على ذاته ، كما تتطلب منه القيام بمسئوليات متنوعة تراعى حقوقه ، وحقوق الآخرين ، وبذلك يتحقق الدور الاجتماعى المتوقع أن يسلكه الطالب ويمكن للمعلم تنمية هذا الدور بعقد الكثير من الاجتماعات والندوات التى تساعد الطالب على استخدام المفاهيم الصحيحة، وتساعده أيضا على أن يسلك سلوكا

صحيحاً تجاه الآخرين.

3- أن دراسة التاريخ لها دور فى سبيل تنمية فكرة التغير :

إن مفهوم التغير أصبح من المفاهيم السائدة والمسيطرة على مجرى الحياة فى الحاضر ، وهذا المفهوم ليس وليد الحاضر ، وإنما هو نتاج الحاضر ، ومحصلة له ، ذلك أن سجل حياة الإنسان على سطح الأرض يمثل سلسلة من التغيرات المتلاحقة ، على أنه لا سبيل لجعل المستقبل أفضل من الحاضر إلا فى ضوء خبرات الماضى ، والمشاركة الاجتماعية فى سبيل حل المشكلات المعاصرة ، ويرتبط هذا الأمر أيضاً بالقدرة على تحرير الفرد من سطوة العادات والتقاليد ومظاهرا لسلوك التى لم تعد تلائم روح العصر .

والتاريخ كخلاصة علم التغير يعرف أن حادثين لا يعيدان نفسيهما أبداً متشابهين كل التشابه، ومع أنه يعترف ببعض الإعادات ، ولكنها لا تتماثل خطاً بخط فى التفاصيل ، بل فى خطوط توسعها الكبرى ، فيلاحظ عندئذ أن الشروط الرئيسية فى واقعتين جاءت متشابهة.

إن فهم حقيقة التغير واكتساب اتجاهات التفكير والعمل ، تعتبر من الأهداف التى تسعى التربية لتحقيقها ، ولذلك فالتاريخ يقوم بدوره الحاسم الذى يكاد ينفرد به ، فحيث هو دراسة للتطور الاجتماعى – يوضح بالأمثلة الملموسة من حياة المجتمعات ، أحوال المجتمع فى الماضى وأحداثه واتجاهاته ، والعوامل التى أدت إلى ذلك ، والنتائج التى ترتبت عليه ، وكيف تطور المجتمع حتى وصل إلى حالته الراهنة ، ولذلك فإن التاريخ يوضح للطلاب حتمية التغير وأهميته فى حياة المجتمع الإنسانى.

4- إن دراسة التاريخ تستهدف الماضى وموازنته بالحاضر :

إن الحاضر الذى نعيش فيه لم ينشأ من العدم ، كما أنه غير قائم بذاته، ولا مستقل عما قبله أو بعده ، وإنما هو امتداد لماضى مستمر ، وتمهيد لمستقبل توضع أسسه فى الحاضر ، فالقوانين والنظم الحكومية السائدة فى المجتمع ، وكذلك أخلاق الناس وعاداتهم واتجاهاتهم ، وأساليب معيشتهم ، وغير ذلك من مظاهر حياتهم لا يمكن أن تفهم على حقيقتها إلا فى ضوء تاريخها ، كذلك لا توجد أى مشكلة من المشكلات العامة التى تهم الناس فى الحاضر ، سواءً أكانت هذه المشكلة سياسية أم اجتماعية أم ثقافية أم دينية ، إلا ولها جذور تاريخية ، وكان من الضرورى عند دراستها أن يسلط عليها أضواء الماضى الذى يفسرها ويوضحها ، تفسيراً ينطلق من بوتقة الماضى. وتتلخص مهمة التاريخ فى دراسة هذا الانطلاق على أساس علاقات السببية بين الأحداث وكشف طبيعتها وتشكيل القوانين العامة لها.

ويذكر "نيتشه" فى هذا الصدد أن الماضى والحاضر هما شيء واحد وأنهما متماثلان ، وعلى الرغم من اختلافات المؤرخين المتعددة فى ذلك فإنهم يتفقون فى القول بوجود نماذج لا تفنى ، حاضرة على الدوام ، وبوجود كيان ثابت من القيم التى لا تتغير والتى لها منذ الأبدية المعنى نفسه.

والتاريخ محاولة لفهم الماضى على نحو أفضل عن طريق إعادة أحداثه وصياغتها واستخلاصه منها ما يفيد الإنسان فى حاضره ، فضلاً عن اكتساب رؤيا واضحة عن المستقبل ، وكل ذلك يعتبر أمراً مستحيلاً دون الإحساس بالزمن فى كل جوانب الحياة.

وعلى ذلك فإن دراسة التاريخ وتدريسه ينبغى أن تستهدف تكوين

اتجاهات وتعميمات مفيدة يمكن أن تساعد على توسيع خبرات الطلبة ، وإلقاء المزيد من الأضواء على الحاضر وتلمس ملامح المستقبل.

5- إن دراسة التاريخ لها دور فى مواجهة التحديات الاجتماعية للعولمة :

إن المدى الكبير الذى قد تحدثه العولمة على النواحى الاجتماعية المتصلة بالأسرة وتماسكها والعادات والتقاليد والقيم يلقى بالعبء الأكبر على النظم الوطنية للتعليم وجعلها أكثر ارتباطاً بالنواحى القومية والحضارية. وأن تحشد لها كل الإمكانات ووضعها فى مقدمة أولويات السياسة العامة للدول كوسيلة حتمية لحماية الدولة والبقاء فى عالم تصارعت فيه القوى.

ومن هنا فإن المهمة الأساسية التى تقع على عاتق مناهج التاريخ هى العمل على بناء قوى فكرية ديناميكية حية قادرة على تكوين حضارة جديرة بالإنسان ، وأن تسعى إلى تفتح العقل الإنسانى وتفعيل دور الأسرة فى التربية على أساس القيم الإسلامية الحميدة. والتركيز على دور الفرد وإبراز دور المرأة فى النهوض بالمجتمع فى إطار الضوابط والقيم التى يؤمن بها.

6- إن دراسة التاريخ لها دور فى سبيل تنمية فكرة التطور :

فالتاريخ يعالج تطور الإنسان ككائن اجتماعى يتفاعل مع الوحدات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية، وكذلك يعالج تطور البشرية كلها ، وقد فسر بن خلدون تطور العالم الإسلامى بنموذج من النزاع والتفاعل بين الرعاة الرحل والسكان المستقرين ، وبين سكان المدن وأهل الريف ، أو فى القرن العشرين حين تفسر عملية التطور (أو التخلف) الرأسمالى العالمى بأنها امتداد النظام الرأسمالى إلى مجتمعات ما قبل هذا النظام والتفاعل بين اقتصاديات الدول القومية المتطورة والمتنازعة أحياناً ، هذه التفاعلات داخلية وخارجية

فى آن واحد ، وتتطلب فى الحالتين تحليلاً متعدداً . أو بالأحرى نموذجاً قائماً على تفاعل عدة نظم.

أهداف منهج التاريخ طبقا للوظيفة الاجتماعية :

أ) المعلومات :

1- البحث عن أفضل المعلومات أو المعارف المتوفرة لتحسين العالم الذى يعيش فيه الطالب.

2- تدعيم فكرة "التغير والتطور" ويتم ذلك من خلال معرفة كيف أن المجتمعات الإنسانية تطورت إلى هذه المرحلة المتقدمة .

3- تكوين تصور عن الماضى ومن ثم ينمو لدى الفرد شعور حقيقى نحو ذلك الماضى ، وبالتالى تزول الحواجز بين الحاضر والماضى.

4- تعلم دراسة التاريخ الطلاب المشكلات الأساسية التى واجهت المواطن العربى فى سياق تطوره الاجتماعى والطرق التى واجه بها هذه المشكلات فى مختلف الأماكن والعصور.

5- تكوين مواطن عربى مستنير مخلص للوطن العربى ، يدرك رسالته القومية والإنسانية .

6- إكساب الطلاب مفاهيم عديدة مثل: مفهوم التغير، والتطور ، تقسيم العمل.

7- مساعدة الطلاب على دراسة بعض المشكلات الاجتماعية التى عانى ويعانى منها مجتمعهم.

8- مساعدة الطلاب على فهم طبيعة مجتمعهم وظروفه.

9- مساعدة الطلاب على البعد عن الأنانية وتوجيه جهودهم وطاقتهم لخدمة المجتمع.



10- تعكس الأبعاد الزمنية الثلاث للمجتمع وهى: ماضى المجتمع، وحاضره، وتطلعاته للمستقبل.

11- تفعيل دور الأسرة فى التربية على أساس القيم الحميدة.

ب) الاتجاهات :

1- تعليم الطلاب كيفية احترام بلدهم وسلطاتهم ، وأن يشبوا كمواطنين صالحين .

2- تنمية الاتجاه للولاء للوطن حيث يرتبط الطلاب بوطنهم برباط عاطفى يتعيشون فى أحداثه ، وينفعلون بها ، ويشعرون بدورهم فى خدمة الوطن .

3- تنمية المثل والاتجاهات ومهارات السلوك المرغوبة.

4- الاتصاف بصفات العقل المتفتح ، والعمل على تحمل المسئولية ، وحب التعاون والاهتمام بالآخرين ، والرغبة فى الإبداع.

5- الاعتقاد فى أن النظم الديمقراطية تهيىء الحلول المعقولة للمشكلات الاجتماعية..

6- دفع الطلاب إلى التمسك ببعض الاتجاهات العقلية كتقبل التطور والتغير فى الحياة الاجتماعية ، والشعور بالولاء للجماعة والوطن.

7- تنمية الاتجاهات الاجتماعية الصحيحة وذلك على النحو التالى :-

- أن يتعاون الطلاب مع الآخرين فى الأنشطة الاجتماعية.
- أن يعتقد الطلاب فى المساواة بين الناس.
- أن يقيم الطلاب صداقات مع زملائهم فى مختلف المجتمعات.
- أن يبدى الطلاب احتراما لأراء الآخرين ومعتقداتهم.
- أن يتسم الطلاب بالروح الوطنية.

جـ) المهارات :

1- استخدام المصادر التعليمية كالكتب المدرسية والمواد المكتبية ومصادر المجتمع المحلى عن طريق الاستخدام السليم والفعال للكتب والمكتبات.

2- العمل كعضو فى جماعة وذلك عن طريق افتراض أن هناك أدواراً مختلفة للأفراد فى المجموعة لا بد من توافرها للوصول إلى نتائج سليمة.

3- تنمية القدرات التفكيرية فى المجال الاجتماعى التى من وظائفها :-

- الحصول على المعرفة الاجتماعية.
- طرح الأسئلة.
- حل المشكلات الاجتماعية .
- فهم الأمور الاجتماعية.
- اتخاذ القرارات.

4- تنمية الكفاءة فى مجال العلاقات الإنسانية عن طريق استخدام المعلومات الممكنة سواء أكانت شفوية أم مطبوعة أم مرئية.

ب) الوظيفة السياسية للتاريخ وأهداف المنهج طبقا لهذه الوظيفة :

اختلفت الآراء حول أهمية هذه الوظيفة بالنسبة للتاريخ ، ولكن على الرغم من هذه الاختلافات فإنه يمكن القول أن التاريخ فى معظمه هو علم السياسة فى الماضى بمعنى أن الجزء الأكبر من التاريخ الذى يقرأ ويكتب فى وقتنا الحاضر يدور بالدرجة الأولى حول الجانب السياسى ، ويتضح ذلك من خلال النظر إلى مقررات التاريخ فى المدارس والجامعات ، حيث تدور معظمها حول موضوعات سياسية، أو على الأقل تؤدى الموضوعات السياسية الجزء الأكبر منها.

وتواريخ الأمم والشعوب التى تدرس فى المدارس والجامعات المختلفة لا تزال بالدرجة الأولى سياسية ، وعلى حد قول الأستاذ التون (Elton) الذى حدد فى تقديمه لإحدى دراساته فى إنجلترا – حيث ذكر – وبالنسبة لى فإن أكثر الأمور أهمية فى نظرى هو حال الدولة ، وكيفية إعادة بنائها وتشكيل ملامحها تدريجياً– أى تاريخ الأمة وزعمائها ، الذين برزوا على مسرحها السياسى ، وبمعنى أعم وأشمل هو تاريخ الحكومة ".

ويمكن تحديد أهم أبعاد هذه الوظيفة للطلاب كما يأتى :

1– إن دراسة التاريخ تهتم بتنمية الوعى السياسى واستخراج الدروس السياسة المستفادة :

إن الإعداد التربوى والتعليمى للطلاب قد يكون مرغوباً فى مجتمع ما من المجتمعات، ولكن فى مجتمع ديمقراطى لا بد بالضرورة أن يصحب هذا الإعداد تزويد هذا الطالب بالحساسية الاجتماعية والسياسية، وإعداده فى إطار سياسى واجتماعى يستطيع من خلاله أن يدرك أبعاد النظرية السياسية، وأن يتمثل أهداف مجتمعه القومية ويتحرك فى إطارها ويعمل على تطويرها.

فالتكوين السياسى للطلاب بوجهٍ خاص يمثل بالنسبة لهم الضمير الاجتماعى الأعلى الذى يحركه فى اتجاه حركة وطنه وسياسته.

وعلى ذلك فالمواطن الذى يريد أن يمارس حقوقه السياسية كاملة ، عليه أن يكون واعياً بالقدر الكافى، ولن يكون واعياً إلا إذا ألم بقدر من الثقافة التاريخية، والدروس السياسية كثيرة ومتنوعة والتاريخ مليء بها، وقد عبر الفيلسوف الإنجليزى سيلى (Seely) عن ذلك بقوله – "إن التاريخ هو مدرسة السياسة " ، وبدون مقدار يسير منه على أقل تقدير لا يمكن أن يعنى

الإنسان عناية معقولة بالشئون السياسية ، وبدون حظ موفور منه لا يمكنه أن يصدر حكماً معقولاً فى شأن من الشئون.

أى أنه بدون الإلمام بقدر كبير من التاريخ القومى والكلى ، لا يستطيع طالب السياسة والمناصب السياسية أن يشق طريقه إلى هدفه بنجاح.

والتاريخ مليء بأحداث الاتحادات السياسية ، بل إن فكرة الدولة السياسية من ابتكار العصور القديمة فقد حققها قدماء المصريين عام 3200 ق.م ، وعرفها السومريون والبابليون فى شكل المدن التى نقلها للإغريق عنهم ، وفى العصر الحديث توجد نماذج من حركات الوحدة الألمانية والوحدة الإيطالية ، وغيرها من حركات الوحدة والتقسيم التى خلقت الدول السياسية التى ترى اليوم.

ومن ثم فإن العامل السياسى والعلاقات الدولية سيظل كلٌ منها مشكلاً العامل الأكبر فى حركات التاريخ، ويصبح دور المدرسة والمنهج والعلم مهماً جدا فى توضيح هذا العامل وتلك العلاقات كوظائف مهمة لمتابعة التطورات والتغيرات الدولية والاستفادة منها.

2- أن دراسة التاريخ لها دور فى تنمية فكرة التفاهم الدولى :

تنبهت الدول إلى أهمية التوسع فى دراسة التاريخ على المستوى العالمى، وعدم الاقتصار على الإطار القومى فى سبيل تنمية هذه الفكرة، ومن ثم عقد العديد من المؤتمرات مثل مؤتمر التاريخ والتربية الأخلاقية، ومؤتمر السلام العام، وتدارست هذه المؤتمرات أثر دراسة التاريخ فى ترقية وتحسين العلاقات الدولية ونشر لواء السلام فى العالم.

ويمكن للتاريخ كمادة مدرسية أن يقوم بدور لا بأس به فى تدعيم فكرة

التفاهم بين الدول ونشر السلام القائم على العدل بين شعوب الأمم المختلفة إذا ما أحسن اختيار محتواه ، وتم تكييفه وتدريسه بطريقة جيدة، ذلك لأن دروس التاريخ لا يمكن أن تقتصر على ماضى أمة واحدة ، بل لابد أن تتطرق إلى ماضى أمم مختلفة لكثرة الروابط والعلاقات التى تربط الأمم ببعضها فى جميع مجالات الحياة.

وفى إطار النظرة العالمية يعمل التاريخ على أن يدرك الطلاب الأدوار التى قام وطنهم بها فى الماضى والتى يقوم بها حالياً فى كافة المجالات ، وفى حل المشكلات ومناصرة الشعوب التى تناضل فى سبيل الحرية والاستقلال ، وبذلك تسهم النظرة العالمية فى تدعيم الروح القومية وتنميتها.

وتجدر الإشارة هنا إلى اهتمام دول عديدة بتعليم التفاهم الدولى من خلال مناهج التاريخ والذى انعكس بدوره على الأهداف والمحتوى – ففى بولندا يعد تعليم مضمون احترام الشعوب الأخرى ومنجزاتهم الثقافية وتعليم مضمون التسامح الإنسانى والتقارب بين الشعوب – أحد أهداف التاريخ الرئيسية.

وفى تشيكوسلوفاكيا فإن أحد أهداف تدريس التاريخ والتربية الوطنية تنمية الإحساس نحو احترام الشعوب الأخرى وتنشئة أفراد عالميين ، وكذلك فى ألمانيا فإن أحد أغراض تدريس التاريخ هو أن يتعلم الطلاب مضمون الاحترام والصداقة وأن يفهموا أشكال العدوان والتفرقة العنصرية التى هى عدو الإنسانية، وفى الإتحاد السوفيتى فإن أحد أهداف التاريخ هو خلق مواطن عالمى ، وفى أمريكا يعد الاهتمام بتاريخ العالم المعاصر أبرز الاتجاهات فى تدريس التاريخ.

3- إن دراسة التاريخ لها دور فى إتاحة الفرص للفرد للإحساس بالأمن :

ذلك أن الفرد فى تفاعلاته وممارساته فى البيئة المادية والاجتماعية إنما يهدف إلى تحقيق هذا الإحساس، وذلك من خلال بحث ودراسة أمور المعيشة من مأكل وملبس ومسكن وأساليب دفاع وتعاون ، ولعل ذلك يتضح من أن الفرد الذى يتعلم من الخبرات السابقة يكون أكثر فاعلية واطمئنانا حينما يمر بخبرة مشابهة ، كما أنه يكون أكثر ميلاً لتحاشى الموقف غير المألوف بالنسبة له.

4- التاريخ له دوره فى فهم القضايا العالمية المعاصرة :

فوظيفة تدريس التاريخ لا تقف عند حدود الوطن ، وإنما تمتد إلى المحيط الإنسانى لتعطى الطلاب صورة عن الأوضاع الرئيسية فى عالم اليوم، وتوقفهم على التطورات الرئيسية التى أصابت المجتمع العالمى وتبصرهم بالمشكلات التى تهدده.

إن أية دراسة مثمرة للتاريخ لا يمكن أن تتجاهل التغيرات الحاسمة التى أصابت المجتمع العالمى و منها الحرب العالمية الأولى والثانية وانتكاسة الاستعمار فى أجزاء كثيرة من العالم والحرب العراقية الإيرانية والغزو العراقى للكويت والاحتلال الإسرائيلى لفلسطين والأمريكى للعراق.

5- إن دراسة التاريخ لها دور فى كشف الحاضر وتوضيح اتجاه المستقبل :

فدراسة تاريخ الشعوب والقادة العظام ، وتاريخ المعارك التى غيرت وجه التاريخ وتاريخ الصراعات والمشاكل الدولية التى تنعكس نتائجها على مشكلات العصر الحديث ، إن لم يتفهمها التلاميذ ويتفهموا مواطن الخلاف فى الماضى – فلن يتفهموا نتائجها فى الحاضر، وذلك لأن الحاضر هو نتيجة تفهم

أحداث الماضى ، كما أن المستقبل سوف يكون نتيجة تفاعل أحداث الحاضر.

والتاريخ قضايا وحلول وكل فترة هى نتيجة لقضية سابقة ، وهى فى الوقت نفسه مسألة لأحداث المستقبل.

· والماضى كأساس الحاضر يستطيع أن يفسر كثيرا من الأشياء والظاهرات التى تدخل فى دائرة خبراتنا فى الوقت الحاضر ، فالقوانين والنظم الحكومية السائدة فى المجتمع لا يمكن أن تفهم مع حقيقتها إلا فى ضوء تاريخها، ثم إنه لا توجد أية مشكلة من المشكلات العامة التى تهم الناس فى الحاضر لا يستطيع التاريخ أن يسلط عليها أضواء الماضى فى تفسيرها وتوضيحها.

6) إن دراسة التاريخ لها دور فى مواجهة التحديات السياسية للعولمة :

ولعل أبرز تلك التحديات ما يرتبط بها من ظواهر عابرة للحدود تحاول أن تخلق حقائق جديدة تتضمن بعض القيود التى تحد من قدرة بعض الدول – وبخاصةٍ فى العالم – غير الغربى – على ممارسة السيادة بمعناها التقليدى ، بالإضافة إلى غياب فكرة السلام العالمى فى ظل الهيمنة الأمريكية ومساندتها للإرهاب الإسرائيلى، وعدم الامتثال للمعاهدات الدولية، واتهام المنظمات التى تدافع عن أرضها بالإرهاب والتطرف وعدم احترام القوانين الدولية واللجوء إلى مبدأ القوة فى حل المشكلات والتفرقة بين الدول والأفراد وسيطرة الدول الكبرى على المنظمات الدولية .

ووسط هذه التحديات تبرز قيمة التاريخ وأهمية مناهجه فى تدعيم الدعوة إلى الحب والود والتفاهم واختيار السلم على الحرب ورفض فكرة الاستسلام والتأكيد على احترام العهود والمواثيق الدولية والتوجه نحو حل المشكلات حلاً سلمياً وإبراز أهمية التعاون بين الدول والتأكيد على البذل والتضحية والفداء فى

سبيل الله والوطن .

أهداف منهج التاريخ طبقا للوظيفة للسياسة :

أ) المعلومات :

1- أنْ يتعلم الطالب كيفية ممارسة حقوقهم السياسية.
2- أن يتمكن الطلاب من إدراك أهمية التعاون بين الشعوب وفهم القضايا المعاصرة وتنمية فكرة التفاهم الدولى.
3- أن يعرف الطلاب طبيعة النظام السياسى الذى يعيشون فيه وكذلك تاريخ أمتهم.
4- أن يعرف الطلاب بعض المشكلات السياسية التى يمر بها المجتمع المصرى.
5- أن يتمكن الطلاب من فهم الأفكار الديمقراطية المهمة فى حياة الناس مثل :
   - احترام وتقدير كل شخص.
   - حماية الحريات والحقائق تحت ظل الشريعة السماوية .
   - تكافؤ فرص المساواة والعدالة بين الجميع.
   - التعاون مع الشعوب الأخرى فى سبيل الحفاظ على السلام.
   - أن يتمكن الطلاب من الكشف عن الحاضر وفهمه.
6- أن يتمكن الطلاب من معرفة الأبعاد ا لسياسية للتطبيق الديمقراطى فى مصر .
7- تقدير أهمية السلام ومزايا عدم الانحياز إلى التكتلات الدولية والوقوف ضد الحرب والتآمر والعنف.
8- أن يتمكن الطلاب من فهم الأحداث الجارية وإدراك العلاقة بينها .

ب) الاتجاهات :

1- الدعوة إلى التفاهم الدولى مع محاربة الاستعمار والاستغلال والتفرقة العنصرية بكافة أشكالها وأنواعها.

2- إكساب الطلاب الشعور بالفخر والاعتزاز ببطولات الشعب المصرى.

3- تكوين اتجاه إيجابى عند الطلاب نحو القيام بدور إيجابى وفعال لتطبيق المبادئ الديمقراطية عن طريق المشاركة فى الانتخابات والدعاية الانتخابية ومناقشة الأمور الديمقراطية.

جـ) المهارات :

1- استخدام المصادر التعليمية كالكتب والمواد المكتبية فى تفسير الحوادث المتتابعة والحقب الزمنية المختلفة.

2- استخدام المهارات والقدرات الخاصة بحل المشكلات السياسية.

3- إكساب الطلاب القدرة على التحليل السياسى للمشكلات ، وإصدار القرار الصحيح بشأنها.

جـ) الوظيفة العلمية للتاريخ وأهداف المنهج طبقاً لهذه الوظيفة :

نتيجة للتقدم العلمى المستمر ، وتأكيد قوانين الطبيعة ، ظهر الاتجاه الذى ربط التاريخ بالعلم ومن هنا كانت الصفة العلمية التى طرأت على التاريخ ، وهذا ما حدا ببعض مؤرخى القرن التاسع عشر إلى إعادة كتابة الكثير مما كتبه المؤرخون السابقون من التواريخ.

وإذا كان اتجاه العلميين فى كتابة التاريخ قد وجد معارضة من بعض المؤرخين والعلماء فإن كثيراً من المؤرخين تصدوا للرد على هذه المعارضة وكانت فحوى ذلك الرد إنه على الرغم من عدم استخلاص قوانين علمية ثابتة

فى دراسة التاريخ ، فإن هذا لا يعنى أن التاريخ ليس بعلم ، على اعتبار أن سعى المؤرخ فى دراسته إلى الحقيقة والتزامه بالأحكام الناقدة والتصنيف والتبويب والتقنين ، يعد أموراً كافية وأدلة قوية على علمية التاريخ.

ومن ثم حاول المؤرخون أن يجدوا للتاريخ ومن التاريخ قوانين لتطور المجتمعات ، فقام هيجل (1770 – 1831) بالتأكيد على فكرة العقل الفعال فى التاريخ ، ونادى أن الفكرة أو العقل وراء تطور التاريخ ، وهكذا سارت فكرة التاريخ فى إطار من القوانين والأشكال ، وآخر من حاول التعبير عن ذلك الاتجاه فى شيء من التفصيل (أونولد توينبى).

وإلى جانب هذه الوظيفة العلمية للتاريخ ظهر الاهتمام بجوانب أخرى مثل: التاريخ الفكرى الذى يعرض للأحوال الفكرية فى المجتمعات فى مراحلها المتعاقبة من حيث مستوى رقى العلوم واللغة وطرق التفكير ، وهذا قد يتضمن إنتاج المخترعين والمفكرين والأدباء ، والاستفادة منه فى تفسير الأحداث والوقائع التاريخية.

ويمكن تحديد أهم أبعاد هذه الوظيفة للطلاب كما يأتى :

1– إن دراسة التاريخ لها دور فى تنمية مهارات البحث التاريخى :

وتعد مهارات البحث التاريخى وسيلة من الوسائل الرئيسية التى يجب معرفتها والتزود بها لكل مشتغل بالتاريخ سواء أكان مؤرخاً أم معلماً أم دارساً فكل منهم يلزمه معرفة هذه المهارات والتمكن منها.

والتاريخ كعلم يشارك العلوم الأخرى بوجه عام فى أهم ما يميزها وهو أن له منهجاً، أو طريقة خاصة للبحث تمكنه من جمع مادته وحقائقه ، كما أن

دراسته لا تستهدف فقط جمع الحقائق والمعلومات التاريخية ، وإنما تستهدف بالدرجة الأولى كسب المهارة فى طرق البحث التاريخى.

ويحتاج الطالب إلى دراسة مهارات البحث التاريخى بالقدر الذى يسمح له بالتنمية العلمية المستمرة، بمعنى أنه يحتاج إلى القدرة على القراءة التحليلية الناقدة مع وزنه الأمور والمقارنة بين وجهات النظر المختلفة والقدرة على التفسير والاستنتاج.

وعلى الرغم من ذلك فالإلمام بالمبادئ الأولية فى البحث التاريخى ليس فوق مستوى طلاب المدارس إذا استعان المعلم بالأمثلة المحسوسة ، فى بيان المصادر التى تستمد منها حقائق التقارير، والحذر فى استخدامها، وإذا ما وضح لهم الاختلافات فى تفسير الحقائق والارتباط الوثيق بين أهداف المؤرخ ودوافعه من جهة وانتقائه الحقائق والتقارير وتفسيرها إلى غير ذلك من الأساسيات للبحث التاريخى.

2- إن دراسة التاريخ لها دور فى توسيع الإدراك:

تختص هذه الوظيفة بتوسيع مدارك الطالب الفكرية ، ويذكر (آرنولدتوينبى) فى هذا الشأن أن دراسة تاريخ الشعوب صاحبة الحضارات ، ذات فائدة – لا تقدر بالنسبة لطالب المعرفة ، فهى تقدم صورة لإبداع الخالق، ولذلك فالدارس للتاريخ يرى دون غيره كيف تتحرك حضارات العالم ويشاهدها كما يشاهد المتفرج روايات متعاقبة على مسرح كبير كلٌ يؤدى دوره ثم يختفى.

3- إن دراسة التاريخ لها دور فى تنمية التفكير العلمى ومهاراته :

إن تنمية التفكير العلمى وما يصاحبه من اتجاهات علمية لدى الطلاب

أصبحت من الأهداف العامة فى الإعداد العلمى للطلاب ، وتنمية المقدرة على التفكير العلمى تقتضى من المعلم أن يعرض دروسه بقدر ما تسمح به طبيعتها، فى صورة مشكلات تجذب انتباه الطلاب ، وتثير تفكيرهم وتنقلهم من الموقف السلبى إلى الموقف الإيجابى ،.لتصبح الدروس مجالاً للتفاعل المثمر ، لكى يكتسب الدارس المهارات الخاصة بالبحث العلمى التى تمكنه من الإحساس بالمشكلة والقدرة على تحديدها وجمع المعلومات المتصلة بها ورؤية العلاقات بين الحقائق واستنتاجها وتطبيق هذه الاستنتاجات .

كما أن مهارات البحث العلمى تمكن الدارس من القدرة على النظرة الموضوعية للأمور ورؤية الحقائق دون تحيز ، أو تعصب ، كما أنها تنمى لديه القدرة على الرؤية الواضحة الشاملة، وتوظيف ما لديه من خبرات بحيث يؤدى هذا التوظيف إلى معانٍ متكاملة أو إصدار أحكام أو تفسير لقضايا أو أشياء جديدة .

وهذا التفسير العلمى للقضايا الجدلية التى تمتلئ بها مناهج العلوم الاجتماعية بصفةٍ عامة ، ومناهج التاريخ بصفة خاصة ، يساعد الدارس على فهم بيئته التى يعيش فيها ، وعلى إدراك ما لها من مزايا فيزيد منها ويستغلها وينميها ، كما يساعد الدارس على إدراك ما بها من عيوب وأوجه نقص فيساعدهم فى التغلب عليها وتقديم الحلول الذكية لها .

إن دراسة التاريخ لها دور فى تنمية القدرة على التفكير الناقد :

4- والتفكير الناقد وطبيعة تقويمه تتطلب مهارات معينة من التفكير المنطقى ، ومعرفة كثير مِن سمات الشخصية ، والتاريخ كمادة دراسية يعتبر مجالاً خصباً لعمليات التفكير عامة والتفكير الناقد بخاصةٍ ، ذلك أن التاريخ فى

بحثه والتقصى عن حقائقه وقراءته ومنهجه وإدراكه وتحليله ومقارنة أحداثه ، وجمع الأدلة والموازنة بينها يشتمل على قدرة التفكير الناقد لدى الفرد.

وتتضح العلاقة بين التفكير الناقد والتاريخ من خلال أن الدّراسة التاريخية تقتضى ضرورة تقصى الدقة فى ملاحظة الوقائع التاريخية وفحصها وتحليلها وتقويمها واستخلاص النتائج منها بطريقة منطقية سليمة، وذلك عن طريق الاستدلال والاستنتاج ، على اعتبار أن التاريخ علم يقوم أساساً على الاستدلال على مدى صحة المادة التاريخية وصدقها ، ومن هنا تتضح العلاقة بين التاريخ والتفكير الناقد، الأمر الذى يمكن معه القول أن إتباع منهج البحث التاريخى فى دراسة علم التاريخ يعد استخداما لمهارات التفكير الناقد.

5- إن دراسة التاريخ لها دور فى تكوين النظرة الموضوعية لدى المتعلم نحو مجريات الأمور حوله :

وهذه الوظيفة تضفى على التاريخ صفة أساسية هى أنه علم تعقلى ، حيث إن المعلومات المتصلة به هى معلومات غير مباشرة يسفر ارتياد دخائلها عن قضايا عقلية تمكن أن تنير السبيل أمام أحداث وقضايا الحاضر، كما أنها تشير إلى الصلة الوثيقة بينه وبين السياسة ، إذ أن المتعلم يدرك أن التاريخ يصنع وتصاغ أحداثه تحت سمعه وبصره ، وأن معمل التاريخ هو الدنيا التى يتحرك فيها، ومعنى ذلك أن من يدرس التاريخ دراسة واعية وعميقة يمكن أن يهيئ له الأساس القوى للحكم فى الأمور والأحداث السياسية على المستويين القومى والعالمى.

6- إن دراسة التاريخ لها دور فى مواجهة التحديات العلمية للعولمة :

لعل أبرز هذه التحديات هو التقدم التكنولوجى المذهل وثورة المعلومات والحاجة إلى تكوين المهارات بأنواعها المختلفة ، ويمكن لمناهج التاريخ أن تسهم بدورها الفعال فى ذلك عن طريق الرجوع إلى قواعد البيانات للحصول على المعلومات المرتبطة بمختلف الموضوعات ، بالإضافة إلى عرض الموضوعات على شكل مشكلات، والتوجه نحو التفكير بمختلف أنواعه و بخاصة التفكير النقدى والتفكير التاريخى والتفكير العلمى.

أهداف منهج التاريخ طبقا للوظيفة العلمية :

أ) المعلومات :

1- توجيه الاهتمام إلى جهود المفكرين والعلماء العرب والمسلمين.
2- الاسهام فى تحقيق نمو الطلاب فى المعلومات والحقائق التاريخية من خلال المشاهدة المباشرة والمواد المطبوعة من كتب وصحف ومجلات.
3- توضيح أثر العلم والتكنولوجيا والقيم على تغيير الإنسان لطرق الحياة التى يحياها.
4- معرفة أصول الثقافة العربية وتأثيرها على الثقافات الأخرى.
5- مساعدة الطلاب على تحليل المفاهيم والتصورات الفكرية والعلمية.
6- قراءة الوثائق التاريخية والخرائط والرسوم والمقالات.

ب) الاتجاهات :

1- تنمية اتجاه الفرد نحو العلم باعتباره طريقة للحياة وتمكينه من اعتماد المنهج العلمى فى التفكير ومعالجة قضايا الحياة ومشاكلها .
2- تقدير جهود العلماء والمفكرين والباحثين.

3- الاعتزاز بالتراث العلمى والإسلامى.

جـ) المهارات :

1- تنمية قدرة الطالب على التفكير العلمى والابتكار وتحمل المسئولية واتخاذ القرارات وتفسير وفهم الأحداث الجارية.

2- وزن قيمة الأدلة واستخراج دلالتها ، وإتباع الأصول والقواعد العلمية المتفق عليها فى علم التاريخ وهى تبدأ بتجميع الحقائق ثم تنظيمها وتفسيرها حسب تسلسلها الزمنى.

3- أن تنمو لدى الطالب القدرة على التفكير الناقد ، فالطالب يجب أن يكون قادراً على :-

- تحديد المشكلة.
- تحليل المشكلات.
- جمع الظواهر .
- تمييز الظواهر والحقائق والآراء.
- ترتيب الحقائق واستخلاص للنتائج.

4- استخدام المهارات والقدرات الخاصة بحل المشكلات وذلك عن طريق تحديد المشكلات التى تتطلب الحل وتشكيل الفرضيات والأحكام والآراء، والتمييز بين المعلومات المناسبة والضرورية ، وبين المعلومات غير المناسبة وغير الضرورية.

5- تنمية القدرات التفكيرية المختلفة التى من أهم وظائفها :

- الحصول على المعرفة واستخدامها.
- طرح الأسئلة المهمة.

- حل المشكلات.
- التحليل.
- اتخاذ القرارات.

6- تدريب الطالب على التفكير الموضوعى فى مشاكل المجتمع والبحث عن الحلول الصحيحة لها وذلك عن طريق :

- استخدام الحوار المنطقى المنظم فى مناقشة القضايا.
- البحث عن الحقيقة والكشف عنها من خلال إثارة التساؤلات.
- عدم التسرع فى إصدار الأحكام.
- التعلم الذاتى والاعتماد على المصادر الأصلية.
- الاستعداد للتخلى عن الرأى إذا ثبت عدم صحته.

7- إكساب الطلاب مهارات البحث التاريخى المتمثلة فى :

- مهارة قراءة المادة التاريخية.
- مهارة اختيار المصادر.
- مهارة استخدام مصادر التاريخ فى تحصيل المعرفة التاريخية.
- مهارة ترتيب الأحداث ترتيبا زمنياً ومكانياً.
- كشف العلاقة بين الأسباب والنتائج للأحداث التاريخية.

د) الوظيفة الاقتصادية للتاريخ وأهداف المنهج طبقاً لهذه الوظيفة :

يأتى كارل ماركس على رأس المدرسة الخاصة بهذه الوظيفة ، حيث يرى أن القوانين التى تحكم حركة التاريخ إنما هى فى الأصل حقائق متعلقة بطبيعة العمل والإنتاج ، ولذلك فإن على دارس التاريخ أو باحث الظواهر التاريخية أن يفتش عن البواعث الاقتصادية الكامنة وراءها ، بخاصةٍ فى عصرنا الحاضر ،

حيث يؤدى الاقتصاد وأساليب الإنتاج دوراً أساسياً فيها.

ويمكن تحديد أبعاد هذه الوظيفة للطلاب كما يلى :

1- إن دراسة التاريخ لها دور فى تنمية فهم الإنسان لبيئته :

وتتحقق هذه الوظيفة من خلال توضيح تفاعل الإنسان مع بيئته واستغلاله للثروات الطبيعية مع فهم العلاقات المكانية والزمانية ذات الأثر المهم فى الحياة اليومية ، بل وتوضيح أثر الظروف الطبيعية فى تغيير مجرى التاريخ.

2- إن كثيرا من الحركات التاريخية لا يمكن تفسيرها إلا فى إطار اقتصادى :

فكثير من الهجرات الجماعية عبر التاريخ لا يمكن تفسيرها إلا تفسيراً اقتصاديا، وتحركات القبائل العربية عبر رمال الجزيرة الواسعة كانت فى كثير من الأحيان بحثا عن الكلأ والماء ، والهجرات العربية فى القرن الـ 19 عبر البحر الأحمر كانت بقصد الاستقرار واهتمام القوى الأوربية هذه الأيام بمنطقتنا العربية يكمن خلفه النفط والموقع الاستراتيجى ، وحركة الكشوف الجغرافية التى قادها البرتغاليون كان هدفها الأساسى الوصول لبضائع الهند، وكشف إفريقيا واستعمارها كان يكمن وراءه منتجات الغابة الإفريقية بما فيها من خشب وزيوت ونخيل ، تلك الزيوت كانت تستخدم فى تشحيم الآلات التى كان التكالب عليها لا يقل عن التكالب عن البترول هذه الأيام.

3- إن دراسة التاريخ لها دور فى اتخاذ القرارات بالنسبة للاختيارات الاقتصادية :

فالأفراد يمكنهم اتخاذ قراراتهم بالنسبة للاختيارات الاقتصادية تحت ضغط دوافع مختلفة، وفى ضوء إحدى البدائل المتاحة أمامهم، وبما أنهم يعيشون فى

مجتمعات مختلفة فإنهم يتخذون قراراتهم فى ضوء عاداتهم وتقاليدهم ، وفى ظروف التركيب الاجتماعى الخاص بهم ، وبالتالى فلا أساس للرأى القائل بأن هناك عجلة تدور وتضع القرارات الاقتصادية بطريقة آلية فكم من قرارات اقتصادية اتخذتها المجتمعات الإنسانية فى ضوء ظروفها الخاصة ويفصل بينها التباعد الزمنى واختلاف المكان ودرجة التحضر ، ابتداء من قرارات الصيادين فى العصور الحجرية وهم مجتمعون حول نيران تجمعاتهم، إلى مجتمعات الفلاحين المزارعين فى القرية إلى القرارات التى اتخذت من أسواق المال والأعمال بخصوص السندات والسلع فى المدن الصناعية والتجارية المتقدمة.

4- إن دراسة التاريخ لها دور فى مواجهة التحديات الاقتصادية للعولمة.

حيث تفترض العولمة الاقتصادية، التى هى الأكثر وضوحاً الآن – أن العالم قد أصبح وحدة اقتصادية واحدة تحركه قوى السوق التى لم تعد محكومة بحدود الدولة القومية National country وإنما ترتبط بمجموعة من المؤسسات المالية والشركات متعددة الجنسيات ، وتفترض هذه الشركات أن العالم بالنسبة لها هو عالم بلا حدود Borderless world اقتصادية أو سياسية أو جغرافية ، وهنا تصبح تلك الشركات خارجة عن تحكم كل دول العالم بما فى ذلك أكبرها وأكثرها غنى.

وهنا يبرز دور مناهج التاريخ المهم فى إلقاء الضوء على التكتلات الاقتصادية الكبيرة وكيفية مواجهة التغيرات الاقتصادية للقرن الجديد وإبراز العلاقة بين الاقتصاد والنواحى السياسية والحضارية.

أهداف منهج التاريخ طبقا للوظيفة الاقتصادية :

أ) المعلومات :

1- مساعدة الفرد فى جهوده لتنمية بيئته وتطورها وذلك من خلال تعرفه على طبيعة بيئته ونظمها وأن ينظر لهذه البيئة دائماً فى الإطار العالمى.

2- إكساب الطلاب مفاهيم بيئية أساسية تتصل بحياتهم.

3- تدريب الطلاب على استخدام بيئتهم كمصدر للمعرفة.

4- تعريف الطلاب طبيعة النظام الاقتصادى للمجتمع الذى يعيشون فيه.

5- الاهتمام بتعريف الطلاب بالمشكلات الاقتصادية التى يعانى منها المجتمع المصرى.

6- استغلال إمكانات البيئة.

7- 7-فهم النظام الاقتصادى المتبع فى المجتمع وأصوله وصوره.

ب) الاتجاهات :

1- الرغبة الصادقة فى العمل بشتى الوسائل لتحقيق الرفاهية والتقدم البشرى.

2- تكوين الاتجاهات الاقتصادية كالاعتدال فى الاستهلاك ، وحسن التعامل مع السوق وتقدير قيمة الادخار.

3- الشعور بالانتماء للبيئة (المجتمع المصرى).

4- إكساب الطلاب اتجاهات إيجابية نحو المحافظة على الموارد وتنميتها.

جـ) المهارات :

1- القدرة على تحليل الظواهر الطبيعية والبشرية المختلفة ، ثم القدرة على الخروج بتعميمات .

2- التفكير وإدراك العلاقات وإصدار الأحكام فى حل المشكلات الاقتصادية المختلفة .

3- تخريج مواطنين لديهم كفاءات متعددة فى تطوير النظم الاقتصادية.

هـ) الوظيفة الحضارية والأخلاقية للتاريخ وأهداف المنهج طبقاً لهذه الوظيفة :

إذا كان المؤرخون قد اتجهوا لفترة طويلة إلى الاهتمام بالجانب السياسى دون غيره من الجوانب الاجتماعية والاقتصادية والحضارية ، فإن بعضهم قد أشار إلى أهمية معالجة تلك الجوانب.

وأشار " فولتير" أحد المؤرخين الفرنسيين فى (العصر الحديث) إلى نقص الكتابة التاريخية التى تقتصر على السياسة ولفت النظر إلى النواحى الحضارية الأخرى.

ولذلك بدأ الاهتمام بنوع جديد من التاريخ هو ماضى الشعوب والحضارات والتقاليد، وفى أوائل القرن العشرين، تزعمت مدرسة أمريكية على رأسها "روبنسون" و "شوت ويل" هذا الاتجاه الجديد الذى استهدف دراسة حضارة المجتمع التاريخية وبيان تطورها ، والعوامل التى أثرت فيها ، وهى ولا شك عوامل تختلف درجات ارتباطها بالنواحى السياسية وذلك مثل: تطور العقيدة والفلسفة بالعادات والتقاليد. وإلى جانب الوظيفة الحضارية للتاريخ ظهر الاهتمام بجوانب أخرى تتصل بترقية الأخلاق والحث على

الفضائل وترك الرذائل وتلمس حسنات التاريخ والاستفادة منها ، والاتعاظ من مساوئه فى مواجهة المواقف والأحداث والمشكلات.

والتاريخ له قيمة فى بناء الخلق لأنه يشتمل على نماذج من الفضائل والرذائل يتعلمها الدارس.، كما أنه بدراستنا للتاريخ تنمو لدينا مجموعة كبيرة من الحكم والأمثال والقصائد المعرفية ، والعظة والعبرة وغير ذلك من المدركات والتعميمات التى تشكل المصرف اللغوى للنظام الأخلاقى.

2- إن التاريخ له دور فى دراسة التراث الحضارى العربى والإسلامى وربطه بما يحدث فى العالم من تغيرات :

وترتبط هذه الوظيفة بدراسة التطور الحضارى للإنسان منذ أن تدرج من الالتقاط إلى الرعى، فالزراعة ثم الصناعة ، وقياس ذلك بمدى استغلال الإنسان لما تقدمه له البيئة من إمكانيات ومدى تغلبه على العقبات التى تعترض طريقه فى سبيل تذليل حياته وسد احتياجاته.

لذلك فإن هذه الوظيفة تستهدف توضيح قوة القيمة الحضارية والدينية على طريق تفكير الإنسان وتفاعله مع الأشياء المحيطة به ، وتقدير دور الأفراد فى تغيير التراث الثقافى والحضارى إلى الأفضل.

3- إن دراسة التاريخ لها دور فى تنمية البعد الروحى والعقائدى للإنسان :

حيث تقوم فكرة التاريخ فى القرآن على أساس أن للتاريخ معنى أخلاقيا وروحيا يدور حول علاقة الله ببنى الإنسان ، وعلى دور الإنسان بوصفه خليفة الله فى أرضه وبوصفه مسئولاً عن تعمير العالم وإقامة الحق والعدل فى ربوعه، من أجل ذلك كان التاريخ فى القرآن مستودعاً للعظات

والعبر التى يجب على الإنسان أن يتلمسها فى أخبار الأمم الماضية فى تدبير وإمعان ونظر ومن أمثلة السور القرآنية التى تضمنت مادة تتعلق بتاريخ الأمم الماضية ، سور: " هود والأعراف والأنبياء والمؤمنون والشعراء والقصص " وهى تتضمن أخبار قوم نوح وعاد وثمود وقوم لوط ومدين.

كما توجد حقيقة يحرص القرآن على تأكيدها ، وهى أن الحياة الدنيا لها هدف وغاية ترتبط بالقانون الأخلاقى والروحى الذى وضعه الله لعباده ، وقد أكدت آيات القرآن الكريم ما فى الدنيا من متاع وغرور ، فإذا تناسى الإنسان حقيقته ، وجهل نفسه ، فابتعد عن أوامر ربه ونواهيه ، وجلب على نفسه الشقاء والنعاسة ، فقد قال الله تعالى : "مَنْ عَمِلَ صَٰلِحًا مِّن ذَكَرٍ أَوْ أُنثَىٰ وَهُوَ مُؤْمِنٌ فَلَنُحْيِيَنَّهُۥ حَيَوٰةً طَيِّبَةً ۖ وَلَنَجْزِيَنَّهُمْ أَجْرَهُم بِأَحْسَنِ مَا كَانُوا يَعْمَلُونَ " (النحل 97) وكذلك قوله تعالى "وَضَرَبَ ٱللَّهُ مَثَلًا قَرْيَةً كَانَتْ ءَامِنَةً مُّطْمَئِنَّةً يَأْتِيهَا رِزْقُهَا رَغَدًا مِّن كُلِّ مَكَانٍ فَكَفَرَتْ بِأَنْعُمِ ٱللَّهِ فَأَذَٰقَهَا ٱللَّهُ لِبَاسَ ٱلْجُوعِ وَٱلْخَوْفِ بِمَا كَانُوا۟ يَصْنَعُونَ " (النحل 112) وقوله تعالى "فَلَوْلَا كَانَ مِنَ ٱلْقُرُونِ مِن قَبْلِكُمْ أُو۟لُوا۟ بَقِيَّةٍ يَنْهَوْنَ عَنِ ٱلْفَسَادِ فِى ٱلْأَرْضِ إِلَّا قَلِيلًا مِّمَّنْ أَنجَيْنَا مِنْهُمْ ۗ وَٱتَّبَعَ ٱلَّذِينَ ظَلَمُوا۟ مَآ أُتْرِفُوا۟ فِيهِ وَكَانُوا۟ مُجْرِمِينَ ﴿١١٦﴾ وَمَا كَانَ رَبُّكَ لِيُهْلِكَ ٱلْقُرَىٰ بِظُلْمٍ وَأَهْلُهَا مُصْلِحُونَ " (هود 116 ، 117).

4- إن دراسة التاريخ لها دور فى مواجهة التحديات الحضارية والأخلاقية للعولمة :

تعد مناهج التاريخ أحد المناهج الدراسية المهمة المنوط بها المحافظة على هويتنا الثقافية والاعتزاز بتراثنا وقيمنا الروحية والثقافية العربية والإسلامية التى يبدو أنها تتعرض لتحدٍ شديد من الغزو الثقافى العالمى التى أفرزته العولمة، فالمتأمل لعالمنا اليوم يجد أن الدول الكبرى تحاول نشر لغتها الخاصة بين الشعوب بما تملكه من وسائل وأساليب إعلامية متقدمة، كما أنها تحاول نشر قيمها الخاصة بين دول العالم وبخاصةٍ تلك التى تتصل بالمرأة والأسرة والرغبة والحاجة، هذا فضلاً عن محاولتها نشر الأفكار الخاصة بها، بالإضافة إلى سلوكيات أفرادها، واختراقها للقوميات وتفتيتها لبعض الدول، واحتكارها للمعرفة وازدياد الفجوة بينهم وبين من يستهلكونها.

ومن هنا يبرز الدور الكبير والمهم لمناهج التاريخ لمواجهة ذلك حيث يجب عليها أن تقوى فى النشء الجديد عوامل المناعة والمقاومة والقدرة على الاختيار والانتقاء العاقل ، كما أن عليها أن تعزز الشعور بالانتماء للوطن والاعتزاز بتراثه وحضاراته ، ثم إن عليها أن تعطى للأجيال القادمة بديلاً مقنعاً للثقافة الوافدة.

أهداف منهج التاريخ طبقاً للوظيفة الحضارية والأخلاقية :

أ) المعلومات :

1- **تدعيم فكرة الجذور المشتركة للحضارات الإنسانية، فكل الحضارات العظيمة فى العالم لها جذور مشتركة.**
2- **أن يعرف الطلاب أن التفاعل المشترك للثقافات المختلفة هو العامل المسهم فى تقدم الجنس البشرى.**

3- تعريف الطلاب بمفهوم القيم الأخلاقية.

4- مساعدة الطلاب على تأكيد الظواهر والقيم الاجتماعية الايجابية فى المجتمع.

5- تعريف الطلاب بالتراث الثقافى والاجتماعى وتدعيمه.

6- إكساب الطلاب قيم المجتمع العربى الإسلامى.

7- فهم المعنى العقائدى والروحى للإنسان وعلاقته بربه .

ب) الاتجاهات :

1- تنمية اتجاه القراءة عند الطلاب عن الأديان والمعتقدات الأخرى.

2- تقدير مساهمة الآخرين فى الماضى والحاضر ممن بنوا وساهموا فى تشييد صرح الحضارات الإسلامية.

3- تقدير التراث الإسلامى والعربى.

4- تقدير دور الأخلاق والقيم الروحية فى حياة الإنسان – تلك القيم التى تحقق الكثير من الاتجاهات والصفات المرغوب فيها.

5- توجيه اهتمام الطلاب للقيم الإنسانية والمثل العليا .

6- تنمية البعد الروحى والعقائدى للإنسان.

جـ) المهارات :

1- تنمية الحساسية الخلقية عند الطلاب من خلال تحليل قيم المجتمع.

2- ربط التراث الحضارى الإسلامى بما يحدث فى العالم من تغيرات.

3- تنمية المهارات المتصلة بالتراث والهوية .

4- تنمية مهارات القراءة والبحث عند الطلاب فى مجال الحضارة والتراث والأديان والمعتقدات .

مراجع الفصل

أولا : المراجع العربية :

1- **القرآن الكريم.**

2- **أ.ج. هوبسيوم** (1982) إسهام التاريخ فى علم الاجتماع – ترجمة : أحمد رضا. فى : المجلة الدولية للعلوم الاجتماعية ، العلم الحديث فى تدوين التاريخ ، اليونسكو ، العدد 49 ، السنة الثامنة عشرة.

3- **أحمد حسين اللقانى** (1979) : اتجاهات فى تدريس التاريخ . ط2، القاهرة : عالم الكتب.

4- أحمد حسين اللقانى : (1979) : المواد الاجتماعية وتنمية التفكير . القاهرة : عالم الكتب.

5- **آرنست كاسير** (د. ت) فى المعرفة التاريخية – ترجمة : أحمد محمود حمدى . القاهرة : دار النهضة العربية .

6- **إميل فهمى شنوده** (1978) : التربية السياسية والوعى السياسى لطلاب كليات التربية . القاهرة : الأنجلو المصرية.

7- **جودت سعاده** (1984) مناهج الدراسات الاجتماعية . لبنان : دار العلم للملايين.

8- **جوناثون س. ماكلتدون** (1978) : تدريس المواد الاجتماعية . ترجمة يوسف خليل يوسف . ط 2 القاهرة : الهيئة المصرية للكتاب.

9- **حسن عثمان** (1976) منهج البحث التاريخى : ط 2، القاهرة : دار المعارف بمصر.

10- **رجب أحمد الكلزة** (1989) أثر استخدام الطريقة الاستقصائية فى

تدريس مادة الجغرافيا على التحصيل وتنمية التفكير العلمى لطلاب الصف الأول من المرحلة الثانوية " فى : المؤتمر العلمى الأول – آفاق وصيغ غائبة فى إعداد المناهج وتطويرها. المجلد الأول ، الإسماعيلية ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس .

11- **سليمان الجبر – سر الختم عثمان على** (1983) : اتجاهات حديثة فى تدريس المواد الاجتماعية . الرياض : دار المريخ.

12- **س. م . لندخل** (1968) . أساليب الاختبار والتقويم فى التربية والتعليم – ترجمة : عبد الملك الناشف وسعيد التل . بيروت : المؤسسة الوطنية للطباعة والنشر.

13- سيد أحمد الناصرى (1982) : فن كتابة التاريخ وطرق البحث فيه " القاهرة " دار النهضة العربية.

14- **سيف الإسلام على مطر** (1985) : العقلانية وصنع القرارات التعليمية فى بعض المواقف الصفية واللاصفية . الإسكندرية : دار المعرفة الجامعية.

15- **شوقى الجمل** (1982) علم التاريخ – نشأته وتطوره ووضعه بين العلوم الأخرى ومناهج البحث فيه . القاهرة : الأنجلو المصرية.

16- **طه باقر – عبد العزيز حميد** (1980) طرق البحث العلمى فى التاريخ والآثار – الجمهورية العراقية : مؤسسة دار الكتاب للطباعة والنشر.

17-**عبد الحميد السيد** (1973) : التاريخ فى التعليم الثانوى .أهدافه . مناهجه . تدريسه . ط2، القاهرة : الأنجلو المصرية.

18- **عبد الرحمن عبد الله الشيخ** (1984) : المدخل إلى علم التاريخ . الرياض : دار المريخ.

19- **عبد العزيز الرفاعى** (1960) : أصول الوعى القومى العربى . القاهرة . مؤسسة المطبوعات الحديثة.

20- **عبد اللطيف فؤاد إبراهيم – سعد مرسى أحمد** (1974) : المواد الاجتماعية وتدريسها الناجح . ط5 ، القاهرة : دار النهضة العربية.

21- **على أحمد الجمل** (2002) :"تصور مقترح لمناهج التاريخ فى ضوء تحديات العولمة وأثره على تنمية الوعى ببعض القضايا المعاصرة . فى : الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، دراسات فى المناهج وطرق التدريس ، العدد الثمانون.

22- **قاسم عبده قاسم** (1985) : الرؤية الحضارية للتاريخ – قراءة فى تاريخ التراث التاريخى العربى . ط2، القاهرة. دار المعارف .

23- **كينيث أ- بولد ينغ** (1966) العلوم الاجتماعية وأثرها فى المجتمع : ترجمة عباس العمر، بيروت : منشورات دار الآفاق الجديدة.

24- **محمد صبرى الحوت – حمدى حسين المحروقى** (1989) : "المعلم كمتخذ للقرارات فى بعض المواقف الصفية واللاصفية . فى : رابطة التربية الحديثة – نحو رؤيا نقدية للفكر التربوى العربى. ج.م.ع : من 4- 6 يوليو.

25- **نجفة قطب السيد الجزار** (1989) : تطوير منهج التاريخ فى الحلقة الثانية من التعليم الأساسى فى ضوء فكرة التفاهم الدولى . رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية بشبين الكوم ، جامعة المنوفية.

26- **يوسف جعفر سعادة** (1985) : الاتجاهات العالمية فى إعداد معلم المواد الاجتماعية. القاهرة : مؤسسة الخليج العربى.

27- **يحيى عطية سليمان خلف** (1984) : استخدام أسلوب العمل الكشفى فى دراسة التاريخ بالتعليم الأساسى وأثره فى اكتساب بعض مهارات البحث التاريخى . رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية، جامعة عين شمس.

ثانيا : المراجع الأجنبية :

1- **Broun,R.& Daniels c.w**. (1986) : Learning History, Guide Advanced Study. London : Macmillan Education LTD.,

2- **Calvert Barbara** (1979) : The Role of The pupil . London : Routledige & Kegan poul.

3- **Commayer, H.s. & Muessig, R.H**. (1980) : The study and teaching History . ohio : charles E. Merrill publishing company

4- **Getzels, j.w & Thelen H.A**. (1972) : A conceptual Framwoork For The study of The classroom Groups as a social system in : A Morrison and D. Mcintyre : The social psychology of Teaching, England : Pen guin Books LTd.

5- **Kochhor, s.k** : (1974) : Teaching of History . 2nd ed., New Delhi Publishing comp.

6- **Lee, John R.and others** (1973) : Teaching social studies in The secondary school . New york : The free press.

7- **Rugan, william B. & Mcoulay john D.** (1964) : social studies for Today's children. New York : Appleton century – crofts.

8- **Wesley, Edgger B.** (1950) : social studies in high schools 3rd ed., Boston D.C.H.Hath and company.

الفصـــــل الثالـــث

استخدام الأدلة التاريخية فى مناهج التاريخ عالمياً

- ماهية الأدلة التاريخية
- أهمية استخدام الأدلة التاريخية فى مناهج التاريخ عالمياً.
- الاتجاهات العالمية فى توظيف الأدلة التاريخية فى مناهج التاريخ.
- أنواع الأدلة التاريخية وكيفية استخدامها عالمياً فى مناهج التاريخ.
- المهارات الأساسية اللازمة لاستخدام الأدلة التاريخية فى تدريس التاريخ.
- معايير اختيار واستخدام الأدلة التاريخية.

الفصل الثالث

استخدم الأدلة التاريخية فى مناهج التاريخ عالمياً

مقدمة الفصل

يعد التاريخ من العلوم المهمة التى تثرى المتعلم بالمعرفة لما يدور حوله فى العالم وتساعده على إدراك التغيرات والتطورات، بل وتمده بالمهارات اللازمة لمواجهة أى منها، وبخاصةٍ فى ذلك العصر الذي يتسم بالعديد من التغيرات السريعة والمتلاحقة، ولذلك يجب على القائمين على تخطيطه وتنفيذه وتقويمه استخدام أساليب جديدة تتناسب مع تلك التغيرات والتطورات ومن أهمها استخدام الأدلة التاريخية Historical Evidences.

ماهية الأدلة التاريخية

والأدلة التاريخية كما يذهب إلى ذلك رايت Wright(1988) قد تكون مصدراً أصلياً أو وثيقة أصلية كالمعاهدات والدساتير والبيانات والتقارير الرسمية والوثائق والآثار أو الشواهد المادية، وقد تكون نتاجاً فنياً أو أثراً أو شواهد منطقية أو مادية .

ويعرفها دى ماركو De Marco (1989) بأنها أى شيء يمكن استخدامه للإجابة عن تساؤلات الماضى للوصول إلى الحقيقة التاريخية .

وذهب عبد الوهاب (1994) إلى أن مصطلح المصدر التاريخى يطلق على الشكل الذي توجد فيه المعلومات التاريخية،فى حين يطلق الدليل التاريخي على الاستخدام والتوظيف للمعلومات وبالتالى فالمصادر التاريخية قد تعد أدلة تاريخية من حيث الاستخدام وليس من حيث الشكل.

واستخدم البعلبكى (1995) فى قاموس المورد لفظ الدليل Evidence بمعنى أمارة أو علامة أو شاهد.

ويتفق اللقانى والجمل (1999) مع التعريفات السابقة حيث ذهبا إلى أن الدليل التاريخي هو: أى شيء يمكن استخدامه للإجابه عن تساؤلات الماضى للوصول إلى الحقيقة التاريخيه، ويمكن أن يكون دليلاً مادياً كالمصادر الأصلية بأنواعها المختلفة كالآثار والوثائق التاريخية والنقود، أو دليلاً منطقياً قائماً على العقل والبرهان المنطقى من أجل الوصول إلى الحقيقة .

وعرف المؤلف الأدلة التاريخية فى إحدى دراساته (2001) بأنها تعنى الاستخدام والتوظيف للمعلومات التاريخية التي تتضمنها المصادر، والبرهنة والإثبات، وهذا يحقق فهما عميقاً للمادة التاريخية ويجعلها حية وحقيقية ومشوقة ووظيفية.

ولما كان الدليل التاريخي طبقاً للتعريفات السابقة هو أى شيء يمكن استخدامه للإجابة عن تساؤلات الماضى، فإن تلك التساؤلات يتم وضعها تبعاً لمعنى الدليل، ولذلك يشترط أن يكون الدليل التاريخي مقترنا بالأسئلة، ومن ثم فالمؤرخ المحترف يعرف ماهية الأسئلة التي يجب أن تسأل وما الدليل الذى ينبغى أن يستخدم فى الإجابة عنها. ويرى التربويون أن ذلك الأمر على درجة عالية من الأهمية، ويجب أن يلقى عناية خاصة من قبل مخططى مناهج التاريخ وكذا المعلمين فى الفصول المدرسية.

ومن خلال العرض السابق لماهية الأدلة التاريخية يمكن استنتاج بعض النقاط المهمة التى يمكن إيجازها فيما يأتى :-

1 – أن الأدلة التاريخية تنقسم إلى أنواع عديدة يختلف كل منها فى طبيعته عن الأخر.

2 – أنه يتصل باستخدام الأدلة التاريخية وتفسيرها عملية أخرى على درجة كبيرة من الأهمية وهى إعادة البناء التاريخى Reconstruction أو إحياء الماضى أو إعادة تمثيله.

3 – أنه إذا كانت كفاءة المؤرخ تقاس بنوعية الأدلة التي يحصل عليها وكيفية تفسيرها وتحليلها. فإن كفاءة مناهج التاريخ تقاس بنوعية الأدلة الموجودة فيها وطريقة استخدامها .

4 – أن وجود الدليل التاريخي وحده فى المنهج لا يكفى، بل يجب أن يتم الإعداد له من قبل منفذى المنهج، وبالتالى لابد من فهمه جيداً، إضافة إلى ما يتصل بذلك من معرفة نوعه ومصدره، وشكله، والمجتمع الذي نبع منه.

أهمية استخدام الأدلة التاريخية فى مناهج التاريخ عالمياً:-

يحظى الاتجاه الخاص باستخدام الأدلة التاريخية فى الوقت الحاضر باهتمام بالغ من جانب خبراء مناهج التاريخ على مستوى العالم، نظراً لما يقدمه من مهارات لدى المتعلم.

وتجدر الإشارة فى هذا الشأن انه ليس المقصود تحويل الطلاب إلى مؤرخين محترفين، وإنما مساعدتهم على اكتساب بعض المهارات الأساسية وبخاصةٍ تلك التي تستخدم فى التفكير التاريخي، مثل وصف وتفسير الأحداث التاريخية والاستنتاج وفهم الدليل التاريخي والربط بين الأسباب والنتائج وإصدار الأحكام، وهذا ما أكده دى ماركو De Marco (989) من خلال دراسته التي استهدفت وضع تصور لكيفية استخدام الدليل التاريخي من أجل

اكتساب الطلاب للمهارات التي يستخدمها المؤرخون فى تعاملهم مع المادة التاريخية واستخدامهم للدليل التاريخي من أجل الوصول إلى الحقيقة، وقدمت دراسته مجموعة من المعايير التي ينبغى مراعاتها عند استخدام الدليل التاريخى كما قدمت تصوراً لاستخدام الدليل التاريخي فى المحتوى وذلك ليسّهل الربط بين الدليل والمحتوى فى أثناء التدريس، ولكى تتحقق القيمة من استخدام الأدلة التاريخية ينبغى أن يتم التدريب على ذلك من خلال مقررات طرق التدريس والتربية العملية، حيث أوضح ييجر وديفز Yeager & Davis (1994) من خلال الدراسة التي أجريت على الطلاب المعلمين وطلب منهم فيها تحليل بعض النصوص والوثائق التاريخية ، أن عدم تدريب الطلاب المعلمين على استخدام الأدلة التاريخية من خلال مقرر طرق تدريس التاريخ قد أدى إلى عدم استفادتهم بصورة كاملة من ذلك المقرر ، بالإضافة إلى تكوين خلفية ثقافية ضعيفة للغاية حول التاريخ الأكاديمى.

كما أجرى عبد الوهاب (1994) دراسة استهدفت بيان أثر الأدلة التاريخية على تحقيق وظائف التاريخ، وتوصل من خلالها إلى أن اكتساب المعلمين لمهارات استخدام الأدلة التاريخية قد أدى إلى تحقيق وظائف التاريخ عند الطلاب .

وركز هافر كامب وشامل Haverkamp & Schamel (1995) على أهمية استخدام الأدلة التاريخية فى الكشف عن الماضى، وأكدت دراستهما التي استخدما فيها الوثائق لكشف الخلفية التاريخية للحرب النازية، على أن الدليل التاريخي يستخدم كثروة للكشف عن الأشياء التي حدثت فى الماضى وتحليلها وتفسيرها.

كما أن استخدام الأدلة التاريخية فى مناهج التاريخ يؤدى إلى مهارة النقد والتحليل والمقارنة كما ذهب إلى ذلك ميتشل Mitchell (1995) حينما استخدم بعض الأدلة التاريخية التي تؤكد على منع استخدام الوسائل الذرية فى الحروب وموقف الولايات المتحدة الأمريكية من اعتدائها الذرى على هيروشيما ونجازاكى وموقف الطلاب من ذلك بناء على الأدلة المستخدمة.

وتعرض رتكليف Ratcliff (1995) فى دراسته التي قام بها فى كليات المجتمع بكاليفورنيا لكيفية النقد والتحليل للدلائل التاريخية المستخدمة.

وذكر محل (1997) أن العمل بالأدلة التاريخية يهدف إلى محاولة أن يكون الطالب المعلم أو المعلم الممارس للمهنة صادقاً ومتقناً مع طبيعة النظام المنهجى كما يمارسه المؤرخون حتى ولو بطريقة مبسطة يتم على أثرها نمو فى قدرة الطلاب على اكتساب بعض الاتجاهات والأساليب الخاصة بالمؤرخين عند ممارستهم أو تعاملهم مع الأصول والمصادر أو الأدلة التاريخية ومعالجتها.

وخلص لابيت Labbet (1997) أن استخدام الأدلة التاريخية يساعد فى تنمية الفهم والتفكير التاريخي، حيث تتيسر تلك العملية عندما يتم النظر إلى الطالب أنه كائن تاريخى يعمل فى مجال إيجاد وتكوين المعلومات وتحويل الأدلة إلى محتوى تاريخى والعمل على كشف الدعايات الزائفة والتمييز بين التاريخ الماضى والحاضر.

كما ترجع أهمية استخدام الأدلة التاريخية إلى أنها تعمل على تنمية الجوانب الوجدانية لدى الطلاب حيث ذهب إلى ذلك

رودر Roeder (1994) فـى دراسـته التـي نـاقش فيهـا الأبعـاد العاطفيـة والوجدانية فى التاريخ الأمريكى، وأوصـى بضـرورة استخدام الأدلـة التاريخيـة فى التركيز على الأبعاد الوجدانية من أجل تنمية شعور الطلاب بقوميتهم.

وأوصى بانكر ولو Banker & Lowe (1995) أن تكون القيم جزءاً من برنامج إعداد المعلم ويتم تنفيذها من خلال الاعتمـاد علـى الأدلـة التاريخيـة، كمـا توصـل جولن Goalen (1997) أيضـاً فـى دراسته التـي أجراها علـى مناهج التاريخ بالمملكة المتحدة إلى أن الأدلة التي تستخدم للكشف عن الماضـى وإنجازاته وبطولاته تؤدى إلى تدعيم الهوية القومية.

وتوصل فوستر Foster (1999) إلى أن استخدام الأدلـة التاريخيـة من خلال الموضـوعات التي تحتوى على مشاعر وجدانية يؤدى إلى تنمية التعاطف لدى الطلاب.

كمـا ذهب ماثيسون وبولان Mathison & polan (2000) إلـى أنـه يمكن تعليم بعض القيم من خلال الأدلـة التاريخيـة للمبـادئ الديمقراطيـة مثـل: المسـاواة، والحقوق والواجبـات، وبخاصـةٍ فـى الفصـول الدراسية التـى تحتـوى على طلاب متعددى الثقافات.

وفـى دراسـة للمؤلـف (2001) توصـلت نتائجهـا إلـى أن استخدام الأدلـة التاريخيـة فـى التـاريخ شـرط أساسـى لتنميـة العليـة / السـببية التاريخيـة لـدى الطلاب، وله علاقة مباشرة بمستوى أدائهم لمهارات التدريس المرتبطة بالسبب والنتيجة.

الاتجاهات العالمية فى توظيف الأدلة التاريخية فى مناهج التاريخ:-

نظراً لأهمية استخدام الأدلة التاريخية فى مناهج التاريخ وتنوعها وتباين قيمة كل دليل من حيث الاستخدام، اتجه الخبراء والباحثون فى شتى أنحاء العالم إلى توظيف كلٍ منها طبقاً لطبيعته فى محتوى المنهج أو طرق تدريسه أو الأنشطة والوسائل المستخدمة فى تنفيذه أو تقويمه ، ويأتى تيرنر Turner (1995) من بين المهتمين بضرورة عرض محتوى المنهج بالأدلة التاريخية، وبخاصةٍ عند توظيف الأدلة فى الموضوعات التى تحتوى على قضايا خلافية لكى يصل الطلاب من خلال تحليلها إلى الحقيقة، ونقدت دراسته التفسير التاريخى المعاصر الذى يؤكد على أن الرئيس الأمريكى جون كيندى john Kennedy كان ينوى الانسحاب من فيتنام لو رشح إلى فترة رئاسة ثانية، وأوضح من خلال استخدام الأدلة التاريخية أن كيندى كان ينوى الخروج من فيتنام بعد انتصار عسكرى.

واهتم بنيامين وبراندت Benjamin & Brandt (1997) باستخدام الأدلة التاريخية فى محتوى المناهج لتوضيح العلاقات المختلفة، اهتمت دراستهما بتوضيح العلاقة بين توزيع الأرض والأسواق والدخل بالصين فى الثلاثينيات من القرن العشرين.

أما أكثر الاتجاهات العالمية لاستخدام الأدلة التاريخية فى مناهج التاريخ، فإنها تتجه إلى استخدامها كمدخلاً لتدريس التاريخ فى جميع المراحل الدراسية، حيث تساعد فى تحقيق العديد من وظائفه، فضلاً عن اكتساب الطلاب للعديد من مهارات التفكير.

وذهب راف Ruff (1994) (إلى أن استخدام الأدلة التاريخية في التدريس لتلاميذ رياض الأطفال وتلاميذ المرحلة الابتدائية مع بعض الأنشطة المتصلة بها يزيد من دافعية التلاميذ للتعليم والتعلم، حيث استعان في أثناء مناقشته للتربية العالمية والتربية المتعددة الثقافات بقائمة من 32 مصدراً من مصادر التربية العالمية و26 نشاطاً من أنشطة التربية العالمية، 11 نشاطاً من أنشطة التربية متعددة الثقافات.

واستخدم لي Lee (1994) بعض أنواع الأدلة التاريخية مثل الصحف والتاريخ الشفهى فى أثناء تدريسه لتلاميذ الصف الرابع من خلال استخدام القصص والكتب المرجعية، وحقق نتائجاً مهمة مثل تدعيم التلاميذ للصحف وإكمال مشروع التاريخ الشفهى.

وأكد ويركميستر Werckmeister (1995) على أن استخدام الأدلة التاريخية كمدخلاً فى تدريس التاريخ يعتبر من الأمور المهمة وبخاصة إذا ما استخدمت فى تدريس الموضوعات ذات الطابع السياسى ، كما تستخدم الأدلة التاريخية فى تدريس التاريخ من خلال مداخل متعددة مثل: التعلم عن طريق النشاط والاكتشاف، كما فعل جافريش Gavrish (1995) فى الدراسة التي أجراها بالمرحلة الثانوية العامة لتحقيق بعض الأهداف والتى منها تعليل الماضى، ومعرفة الطريقة التي يسعى من خلالها رجال التاريخ لإثبات الحقائق، واستعان بسبعة أنشطة لمساعدة الطلاب فى مراجعة وفحص الدليل التاريخي.

وقدم كوبرين Kobrin (1996) طريقة لاستخدام الوثائق والنصوص

فى أثناء تدريس التاريخ للوصول إلى ما وراء النص وربط العلاقات التاريخية والاستنتاج مما حدث فى الماضى.

ويمكن استخدام الأدلة التاريخية فى تحقيق بعض الأهداف من تدريس التاريخ للتلاميذ الصغار مثلما ذهب إلى ذلك بيج Bage (1998) حيث اهتمت دراسته بالتلاميذ البالغين من العمر ست سنوات، وتوصل إلى أن التلاميذ تعلموا مفاهيماً تاريخية مثل التغير والاستمرارية من خلال تناول المصادر المتعددة للدليل.

وأكد كاونسل Counsell (1999) على فوائد تدريس التاريخ بالمملكة المتحدة باستخدام الأدلة التاريخية حيث يتم ربط الأحداث بالماضى وتعليم الحقائق التاريخية وكذلك بعض القيم مثل الانتماء والإعتزاز بالوطن.

وذهب فوستر وييجر Foster & Yeager (1999) إلى إمكانية استخدام الأدلة التاريخية مدخلاً فى التدريس لتنمية بعض المهارات لدى الطلاب. وذلك من خلال المشروع الذي قاما به على عينة من 51 طالباً من الطلاب البالغين من العمر 12 سنة، وبعد الانتهاء من تدريس المشروع تم تحليل كتابات الطلاب والاستجابات الشفهية لمجموعة من الأسئلة التاريخية المتعاقبة والمتعلقة بمذبحة بوسطن Boston 1770، وكان معظم الطلاب قادرين على تلخيص السببية التاريخية، وارجع المشروع ذلك إلى استخدام مدخل الأدلة التاريخية فى التدريس.

كما يمكن الاعتماد على الطلاب عند توظيف الأدلة التاريخية فى التدريس من خلال الأنشطة العديدة التي يقومون بها، بناء على استخدام هذا المدخل فى

التدريس، مثلما أوضح تشيانج (Chiang) (1997) أن الطلاب بإمكانهم جمع المعلومات بأنفسهم من المواطنين المعاصرين ، حيث قام الطلاب بتجميع الدليل التاريخي من بعض المواطنين المعاصرين الذين نشأوا في الولايات المتحدة الأمريكية في الثلاثينيات والأربعينيات من القرن العشرين .

ولأهمية استخدام الأدلة التاريخية اتجه بعض الباحثين إلى أهمية كشف الذاتية في استخدام الدليل التاريخي فى أثناء التدريس بين المعلمين والمعلمات. وهل توجد فروق ترجع إلى عامل الجنس كما ذهب إلى ذلك ويلر weiler (1997) من خلال دراسة الحالة التي أجراها في ولاية كاليفورنيا .

ويمكن آن تقدم الأدلة التاريخية على شكل دليل للمعلم كما فعل كوربيشلى وآخرون Corbishley & others (1999) حينما قدموا دليلاً لمساعدة المعلمين المبتدئين على استخدام الأدلة التاريخية في التدريس .

ويتضمن الدليل : كيفية تقديم السؤال بطريقه صحيحة، وأسلوب استخدام المهارات التمهيدية ، وكيفيه استخدام الأدوات والألعاب والوثائق لتفسير الماضي .

كما يمكن أن تستخدم الأدلة التاريخية من خلال مصادر التعلم التكنولوجية ويعد ذلك أحد الاتجاهات الحديثة في التدريس . حيث توصل هوستنHousten(1999) إلى أنها تكون أكثر دافعية . لأن التلاميذ يستمتعون بالتعلم من خلال العمليات التي يتم إجراءها وتنمو لديهم العديد من المهارات وبخاصة المهارات الحياتية .

كما تستخدم الأدلة التاريخية في دراسات الحالة ويمكن من خلالها تحقيق

بعض الأهداف المهمة من دراسة التاريخ كما ذهب إلى ذلك شتيرن stern (2000) حينما استخدمت دراسته الوثائق التاريخية للسكرتير الشخصي لجون كيندى john kennedy

وبالإضافة إلى ذلك يمكن توظيف الأدلة التاريخية في مناهج التاريخ عن طريق إدخالها في برامج التقويم كما ذهب إلى ذلك أرمسترونج Armstrong (1994) الذى أوصى بضرورة أن تتم عمليه التقويم من خلال الأدلة التاريخية

كما يمكن الاستفادة من الأدلة التاريخية في برامج إعداد القادة الخبراء كما توصل ألي ذلك فورتو ينجلر وآخرون Furtwengler & others (1996) حيث قدموا برنامجاً في ولاية كنساس الأمريكية معتمداً على الأدلة التاريخية بهدف إعداد الطلاب لأن يصبحوا قاده تربويين

ومن خلال ذلك العرض لأهمية الأدلة التاريخية وتوظيفها عالمياً فى مناهج التاريخ يمكن استخلاص بعض النقاط المهمة حيث أن استخدام الأدلة التاريخية فى مناهج التاريخ يؤدي إلى :-

1- تحقيق وظائف التاريخ التي بالطبع لا تقف عن حد اكتساب المعلومات . وإنما تتعدى ذلك إلى الفهم والتفسير والمقارنة وإدراك العلاقات .

2- تكوين التربية الحياتية فالتعلم عن طريق النشاط والتعلم بالعمل والتعلم بالحياة والتعلم الذاتي والتعلم التعاوني ولعب الدور والمحاكاة وحل المشكلات كل هذه أساليب يمكن أن تستخدم مع الأدلة التاريخية وبالتالي تساعد فى القضاء على الحفظ والاستظهار . وتكسر الحواجز بين المدرسة والمجتمع وتقضى على الإحباط والملل الذى يعانيه الطلاب . وتعنى بالنمو ذى القيمة فى نواحيه المعرفية والوجدانية والمهارية . أى العناية

بالمعلومات الوظيفية المهمة التى ترتبط بالحياة.

3- تنمية مهارات البحث والتفكير التاريخى .

4- دراسة الموضوعات بطريقه متكاملة

5- تنمية بعض القيم مثل : المساواة ، والتعاون، والثقة بالنفس ، والانتماء ، والولاء .

6- تنمية مهارات الأسئلة والفروض والمناقشات المتعلقة بالأحداث الجارية.

7- التدريب على إصدار الأحكام المؤيدة بالأدلة.

8- تنمية الإبداع لدى الطلاب من حيث محاولتهم لكشف ما حدث فى الماضى.

9- تنمية التعاطف لدى الطلاب.

10- تنمية العلية / السببية التاريخية وبالتالى رفع مستوى أداء المعلمين لمهارات التدريس المرتبطة بالسبب والنتيجة.

11- الإسهام فى إعداد جيل من الطلاب لأن يصبحوا قادة تربويين.

كما أن استخدام الأدلة التاريخية فى تدريس التاريخ يمكن أن يسير وفق الخطوات الآتية:-

* اختيار الدليل التاريخى : ويقع عبء هذه العملية على الطلاب بمساعدة المعلم ، وذلك نظراً لتعدد الأدلة التاريخية، ويرتبط بهذه العملية عمليات أخرى مثل تحديد الدليل المطلوب وجمع الأدلة وترتيبها .
* يقوم المعلم بإثارة التساؤلات داخل الفصل حول تلك الأدلة.
* يقوم الطلاب بالذهاب إلى المكتبة وجمع المراجع والإطلاع عليها والبحث عن المعلومات والتحقق من صحتها ، وطبقاً لذلك يقوم الطلاب بقراءة الأدلة بدقة واستنتاج الأفكار الأساسية التى تحتويها،وتوضيح العلاقة بينها

وبين موضوع الدرس واستنتاج الأدلة والشواهد التى توضح النصوص الواردة فى الكتاب، والمقارنة بينها ، وكتابة تقارير مبسطة عن موضوع الدليل التاريخى . ويمكن تقسيم الفصل إلى مجموعات. عمل طبقاً لما يسفر عنه جمع واختيار الأدلة بحيث تتولى كل مجموعة عمل دليلاً أو أكثر بناءً على رغبتهم، وفى أثناء العمل يقوم المعلم بدور المرشد والموجه حيث يساعد الطلاب فى عملية التحليل والاستنتاج ، واختيار العناوين المقترحة وتقويم الدليل التاريخى المستخدم ثم يأخذ الطلاب وقتاً كافيا لكتابة تقارير خاصة عن موضوع الدرس والأدلة المستخدمة فيه ، وبالطبع أثناء سير العمل يقوم الطلاب بالعديد من الأنشطة مثل : عملية جمع الأدلة وعمل مسح لها أو القيام بزيارات أو تصوير، كما إنهم يستخدمون العديد من الوسائل التعليمية.

أنواع الأدلة التاريخية وكيفية استخدامها عالمياً فى مناهج التاريخ

أكدت الاتجاهات الحديثة أن الأدلة التاريخية تنقسم إلى عده أنواع تختلف فى طبيعتها وشكلها ووظائفها وطريقة استخدامها فى مناهج التاريخ ويمكن توضيح ذلك من خلال التعرض لأهم الأنواع الآتية :

1- الأدلة الوثائقية Documentary Evidences

تعد الوثائق احد أهم أنواع الأدلة التاريخية . لكنها درجات وأنواع فهناك وثائق من الطراز الأول مثل المستند أو الخطاب أو المكتوب أو المعاملات الرسمية وذلك لأن كاتبها أو منشئها لم يرد بها أن تكون شاهدا على التاريخ، وإنما يقصد تسيير أمور معينة أو تنفيذ سياسة محددة وهناك وثائق أخرى كتبها مؤلفون وهم على وعى بأنها ستقرأ ولذلك فهي تكون أقل أهمية من

النوع الأول . واستخدام الوثائق كأدلة تاريخية فى مناهج التاريخ يحقق العديد من الأهداف لدى الطلاب مثل: قراءة والوثائق وتحليلها وتفسيرها.

وتوضيح وترتيب المعلومات ونقد الأدلة بالمقارنة بإصدار الأحكام. وقد أيد ذلك لين lynn (1991) من خلال دراسته التى قدم فيها لمجموعة من الوثائق الحكومية التى يمكن استخدامها فى حجرات الدراسة والتى قد تساعد المعلمين والطلاب فى تحديد المصادر التى تتلاءم مع الحاضر بالرجوع إلى مصادر الماضى

وكذلك تناول ييجر وديفز yeager & Davis (1996) كيفية قيام المعلمين ببحث وتفسير وتقويم الوثائق التاريخية وكذلك البحث عن الحقيقة التاريخية وبنائها واكتشاف واستخدام المداخل التاريخية المختلفة كما تناول المقارنة بين المصادر التاريخية والبحث والتحقق من المصدر ومحاولة التعرف على القصص والروايات التاريخية وتصنيفها وطرح الأسئلة المتعلقة بمهارات البحث، كما اعتمد يانج ولينهاردت young & leinhardt(1998) فى دراستهما على استخدام الوثائق كأحد الأدلة التاريخية لتنمية العلية / السببية التاريخية ، وتوصلت الدراسة إلى نتائج مهمة جدا منها إجابة خمسة طلاب عن أربعة أسئلة فوق العمر معتمدين على الوثائق التاريخية، وقدم ريفى Reeve (2000) مشروعا لتدريس التاريخ باستخدم المصادر المادية والوثائق الأولية والأماكن التاريخية بهدف ربط الطالب ببيئته وتنمية بعض المهارات لديهم وأثبت المشروع فاعليتها فى تناول العديد من المهارات والتى منها مهارة التعامل مع المصادر ومناقشة التعلم الذاتى ووزن الأدلة وإصدار أحكام مدعمة بالأدلة.

2- الخرائط القديمة Old maps

تعطى الخرائط التاريخية بصفة عامة صورة صادقة وحقيقة عن الأحداث الماضية ويمكن توظيفها فى مجال التاريخ كأدلة تاريخية يمكن أن تثرى تدريسه وتجعل مادته حية مشوقة إلا أن نجاح ذلك يتوقف على إعداد المعلم وتدريبه على المهارات الأساسية للتعامل معها . ومن بين الدراسات التى أكدت على ذلك:

دراسة هولستر Hollister(1994) التى وضعت الطريقة التى يمكن بها استخدام الخرائط القديمة كأحد الأدلة التاريخية فى برامج الدراسات الاجتماعية وتوصلت إلى وجود بعض المهارات لدى الطلاب حول استخدام الخرائط القديمة إلا أنها ليست كافية وتحتاج إلى تنمية كما توصلت إلى بعض المداخل المهمة التى يمكن استخدامها لمساعدة التلاميذ فى تعلم بعض المفاهيم التاريخية.

وأكد شيفرد Shapherd(1995) على أهمية الخرائط كدليل تاريخى يمكن استخدامه مع بعض الأنشطة والتطبيقات فى تحقيق العديد من أهداف تدريس التاريخ، وقدم نموذجا على ذلك من خلال وحدة تعليمة عن الحرب العالمية الثانية .

أما ماكليرى Mccleary(1995) فقد تعرض فى دراسته لأهمية استخدام الخرائط القديمة كدليل تاريخى وأوضح من خلال أربع خرائط أستخدمها لهذا الغرض – التطورات التى حدثت لألمانيا وتغير السياسات والقوات المناهضة الموالية لألمانيا فى الفترة من 1933 عندما صعد هتلر Hitler إلى الحكم وحتى تقسيم ألمانيا سنة 1945 .

كما قدم سافاج Savage(1996) فى الجزء الرابع من كتابة عن التدريس الفعال فى الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية دليلا يتضمن المهارات الأساسية لاستخدام الخرائط كأدلة تاريخية.

3- المتاحف Museums

تعتبر المتاحف مصدرا من أهم مصادر التعلم لما تتضمنه من مصادر تاريخية لا يمكن الحصول عليها إلا من خلالها، ويمكن توظيفها كأدلة تاريخية فى تدريس التاريخ من خلال القيام بالزيارة الميدانية لها ومشاهدة مقتنياتها وأساليب عرضها وتناول المطبوعات وكتابة التقارير ، ويشير هنسلى Hensley(1988)إلى أهمية قيام الطلاب بزيارات إلى المتاحف حتى لو دون إعداد أو تخطيط مسبق للزيارة ، وأوصى بضرورة أن يهتم جميع المعلمين بالقيام مع الطلاب بزيارات ميدانية إلى المتاحف .

كما أكد اللقانى وآخرون (ج1، 1990) على أن دراسة التاريخ عن طريق المتاحف التى توجد فى بيئة التلميذ . يعتبر عودة صريحة لتوثيق الصلة بين المدرسة والبيئة المحيطة بها ، بالإضافة إلى معاونة التلميذ فى الكشف عن حقائق البيئة بنفسه . وتهيئة الفرصة أمامه لإشباع حاجاته إلى النشاط الكشفى وإحياء الماضى .

ويتفق بريزويسى Preziosi(1992) مع ما سبق ويؤكد على أن الاهتمام باستخدام المتاحف فى تدريس التاريخ يؤدى إلى تحقيق وظائفه

كما ذهب إلى نفس النتيجة روبنسون Robinson(1993) وركز على أهمية استخدام المتاحف فى المدرسة الابتدائية،، كما أكد كاوتش Koetsch (1994).

من خلال وصفة لأربعة مشروعات لاستخدام المتحف في المدرسة الابتدائية على أن زيارات المتحف تثير اهتمام الطلاب وتكسبهم العديد من الخبرات، مثل التعرف على مقتنيات المتحف ومناقشتها .

كذلك قدم جرين وآخرون Greene & Others (1998) دليلا للأنشطة التى يحتاجها الأطفال من عمر 4 إلى 12 سنة ، وتضمن هذا الدليل وصفا لما يستطيع أن يقدمه المتحف كأحد الأدلة التاريخية من معلومات وقيم ومهارات . وكذلك اقتراحا للأسرة لزيارة المتحف وقضاء وقت ممتع مع الأطفال فى بيئة تعليمية ، وأكد الدليل على أن المتحف يساعد الأطفال فى الاتصـــال وربط الأشياء بعضها ببعض .

4- التاريخ الشفهى Oral History

تأتى أهمية التاريخ الشفهى كمصدر من مصادر التعلم المهمة فى تدريس التاريخ والذى يعتمد على أسلوب المقابلات الشفهية كدليل تاريخى يثري التدريس ويزيد من الفهم والمعرفة وينمى الاتجاهات والمهارات

وقد أكد ذلك هيرشفيلد Hirshfield (1991) من خلال دراسته التى قدمت مشروعا لاستخدام التاريخ الشفهى فى المدارس الابتدائية ، واعتمدت على المقابلات الشخصية للأسر التاريخية +++ والمصادر المتعلقة بالأحداث التاريخية فى البيئة المحلية.

وركز كينجزلى وآخرون kingsley & others(1992) على أهمية التاريخ الشفهى من خلال استخدام استراتيجية الاستقصاء التاريخى فى برامج إعداد المعلم . وفى نفس الإطار ركز فارنم varnum (1994) على ضرورة

استخدام التاريخ الشفهى للإلمام بالعوامل الثقافية والاجتماعية التى قد تؤثر فى دراسة التاريخ.

وذهب هاريس Harris(1995) إلى أهمية استخدام التاريخ الشفهي كدليل تاريخي . وعدم الاعتماد فقط على الموضوعات التي وردت في المقرر . وأوصى بضرورة أن تسجل ما تسفر عنه المقابلات الشفهية فى سجلات حتى يستفيد منها الأجيال القادمة .

كما قدمت دراسة بينت وفورنى Bennett & Forny(1997) بعض المشروعات التكاملية لاستخدام التاريخ الشفهى كأحد الأدلة التاريخية فى تدريس التاريخ، واعتمدت هذه المشروعات على فنيات المقابلات فى تنفيذ تلك المشروعات . وتوصلت إلى أن المقابلات الشخصية يمكنها تحقيق العديد من الأهداف - مثل اكتساب المعلومات والحقائق وتنميه المهارات.

5- السجلات Records

يمكن أن يساعد استخدام السجلات بكل أنواعها سواء المحلية أو الحكومية الرسمية أو السجلات المصورة الطلاب فى اكتشاف الماضى والترابط معه . واتساع مداركهم نحو الحاضر . بل ويقودهم إلى فهم للمستقبل.

ومن بين الدراسات التى أكدت على ذلك :

- دراسة ويركنج Werking(1991) حيث أكدت على أن السجلات المصورة والأقراص الضوئية والصور المرئية تعتبر من أهم أساليب تعليم وتعلم التاريخ .



- دراسة سيمون Simon(1992) والتى ذهبت إلى أن استخدام السجلات المحلية local Records والصور والتاريخ الشفهى تعد من الأساليب الحديثة فى تدريس التاريخ وتحقق لدى الطلاب العديد من الأهداف المعرفية والوجدانية والمهارية .

دراسة شامل وبلوندو Schamel & Blondo (1992) والتى قدمت وحدة دراسية عن دور المرأة الأمريكية من الناحية العسكرية الجوية أثناء الحرب العالمية الثانية . وأعتمد فى تنفيذ ذلك على الأدلة التاريخية ومنها السجلات الحكومية . وتوصلت إلى أن ذلك الدور لم يكن منظما وغلبت عليه العشوائية.

واعتمدت دراسة هو Howe (1993) على السجلات المحلية فى عرض تطور التاريخ الشفهى . وأوصت بضرورة الاهتمام بالسجلات فى مناهج التاريخ لما لها من أهمية فى تأهيل الطلاب للتلاؤم مع المجالات المهنية فيما بعد.

كما عرض ستومفى والين Stomfay & Aline (1993) فى كتابهما عن التربية من أجل السلام فى أمريكا لبعض الأساليب التدريسية التى تعتمد على الأدلة التاريخية – ومنها السجلات – حيث تفيد فى تدريس التربية السلمية فى مدارس الولايات المتحدة الأمريكية .

واعتمد بارنهارت Barnhardt (1994) فى دراسته على بعض الأدوات لتقويم المعلمين الذين تخرجوا بجامعة ألاسكا فى الفترة من 1989 إلى 1993، ومن بين هذه الأدوات –السجلات الرسمية – وحددت الدراسة خمسة أسباب

ساهمت فى النجاح الأكاديمى لهؤلاء الطلاب .

كما اعتمد هافر كامب وشامل Haverkamp & Shamel (1994) على السجلات المصورة للمهاجرين إلى الولايات المتحدة الأمريكية ، والانطباع الأول لهم للحياة لكى يستفيد من ذلك الأجيال القادمة والمهاجرين إلى أمريكا .

واستخدم صانيل وهاس Sunal & Hass (1994) السجلات والملصقات والبطاقات كأدلة تاريخية فى إبراز دور المرأة فى الولايات المتحدة الأمريكية أثناء الحرب العالمية الأولى .

وذهب ألن Allen (1994) إلى اعتبار السجلات والملصقات كوثائق تاريخية يمكن استخدامها كأدلة قوية جدا فى برامج تدريس التاريخ وقدم خمسة أمثلة على ذلك ودليلا لطريقة الاستخدام وقائمة بمعايير التقويم اللازمة واعتمد سانتاريتا santa-rita (1996) على السجلات الرسمية فى دراسة أسباب فشل عينه من الطلاب بلغت 86 طالبا فى أحدى جامعات نيويورك فى دراسة بعض المقررات التاريخية.

6- أدلة السير فى الطرق فى أزمنة متعاقبة Street Directories

ويمكن لهذا النوع من الأدلة إذا ما استخدم بطريقه صحيحة ، أن ينمى مهارات متعددة عند الطلاب ، مثل التفكير والبحث وكذلك ينمى اهتماماتهم ودافعيتهم وهذا ما أكده رايفيلد Rayfilied (1991) من أن استخدام ادلة السير فى الطرق يحرك اهتمام الطلاب وينمى دافعيتهم ، ويخلق جوا من الإبداع لديهم، وذلك من خلال الدراسة التى استخدم فيها أدله السير فى المدن فى

تدريس التاريخ ومنهج البحث التاريخى ، وتعرض من خلالها لأسلوب استخدامها والمهارات اللازمة للمعلمين فى هذا الشأن .

كما أكدت دراسة نول Knoll (1996) على أهمية تكامل المصادر فى البرامج التعليمية فى التاريخ وأثرها على تحقيق أهدافه ، وتعرضت لأدله السير فى الطرق كأحد تلك المصادر وما يمكن أن تؤديه من تنمية الوعى العام بالآثار فى الولايات المتحدة الأمريكية .

وأوضح ماك برايد McBride (1993) أهمية استخدام أدلة السير فى الطرق فى أزمنة متعاقبة من خلال الدراسة التى أجراها عن تاريخ الزنوج ، وتضمنت ست خطط أساسية وأدلة ومواد ومصادر متعددة مثل الصحف وأدلة السير في العمل والوثائق والرسومات والصور الفوتوغرافية لهؤلاء الزنوج.

وذهب نيكسون Nixon (1996) إلى نفس النتيجة عندما أكد فى دراسته على أن استخدام الأدلة التاريخية ومنها الوثائق وأدلة السير تلعب دوراً كبيراً فى برامج ومقررات الجامعة فى الولايات المتحدة الأمريكية وكندا .

7- الأماكن التاريخية والمبانى الأثرية والقلاع والحصون

Historical places , Archaeological Buildings & Castles

وتعد المبانى الأثرية والقلاع والحصون التاريخية إلى جانب كونها أحد الأدلة التاريخية المهمة من الأعمدة الأساسية لتنمية التفكير التاريخى ،وذلك لما تتميز به من دور كبير فى مختلف العصور سواء كان هذا الدور سياسيا أم دافعيا أو اجتماعيا أم سياحيا ، ويتجه العالم اليوم إلى استخدامها فى مناهج التاريخ لتنميه الوعى والانتماء والتفكير.

ومن الدراسات التى أكدت على ذلك :

- دراسة هانتر Hunter (1993) والتى ركزت على طريق توماس جيفرسون Thomas Jefferson من منزله بولاية فرجينيا ، وحتى وصل إلى البيت الأبيض عندما سافر إلى واشنطن سنة 1800 وحتى انتخابه رئيسا للولايات المتحدة الأمريكية ، وهذه الدراسة تعد وثيقة لوصف السجلات العامة والأماكن والمبانى والشوارع التى قد تكون موجودة حتى الآن ، والتى تعد دليلا يتعلم منه الطلاب بطريقه أفضل.
- دراسة سوتر Sutter (1994) التى أعدت برنامجاً لتدريس التاريخ خارج الفصل ، ويتناول البرنامج قائمة بالأماكن التاريخية المختارة ودليلاً لزياراتها.
- دراسة هينسى Hennessy (1995) التى قدمت توصيفا للأنشطة المتعددة التى يمكن ممارستها فى المدارس المتوسطة باستخدام القلاع فى العصور الوسطى من حيث عمل نماذج للقلاع وتصميم واستخدام أسلحة العصور الوسطى . وتمثيل يوم نموذجى للحياة فى قلعه . وعمل احتفالات تحاكى احتفالات العصور الوسطى . مما يسهم فى تنمية مهارات التفكير التاريخى .
- كما اهتم مادلين Maudlin(1995) بتطوير منهج التاريخ عن طريق تطوير أحد الوحدات الخاصة بالقلاع والحصون . مع التركيز على الخندق المائى حولها . وركزت الدراسة على مشروع تطبيقى يقوم به الطلاب يتمثل فى رسم وإقامة أحد الحصون من خلال الاعتماد على بعض خامات البيئة .

واعتمد فاريل Farrell (1996) على الدور الدينى للقلاع والحصون كأحد الأدلة التاريخية فى استخدام عناصر الطقوس الدينية لتقديم أعلى مستوى من الخبرات التعليمية الخاصة بالتنور.

وفى دراسة مشتركة تم أجراؤها مع على جوده (2002) تم التوصل إلى أن الحقائق والشواهد المادية التاريخية طبقا لما ورد فى الوحدة المقترحة عن القلاع والحصون التاريخية . يؤدى إلى تنمية مهارات التفكير التاريخى والمتمثلة فى شكل تناول الحقائق التاريخية مثل التركيز على الموضوعات بشكل متكامل يهيئ المواقف لتناول الأحداث بشكل يثير التفكير . إضافة إلى إمكانية ترجمة هذه المواقف إلى مواقف عملية تطبيقية عن طريق عمل نماذج ومشروعات تسهم فى تنمية مهارات التفكير التاريخى

8- الصحف المحلية Local Newspapers

أكدت العديد من الدراسات على أهمية استخدام الصحف المحلية كمصدر أو دليل تاريخى .وترجع أهميتها إلى أن بها جزءا يشبه الوثائق تماما وهو خاص بالوفيات والإعلانات وقوائم الأسعار .

ومن بين الدراسات التى أكدت على ذلك :

- دراسة جينتر Guenther(1991) والتى ركزت على استخدام الصحف فى الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية ، بهدف إمداد الطلاب بالمهارات والمعارف الضرورية للمشاركة الايجابية فى المجتمع. وتوصلت إلى أن استخدام الصحف كأدلة أثناء التدريس يساعد الطلاب فى الربط بين الحياة التعليمية والحياة العملية وربط الماضى بالأحداث المعاصرة.

- دراسة هاربر Harper (1992) والتى ركز فيها على أهمية استخدام إعلانات الصحف كدليل تاريخى فى العملية التدريسية وحاول من خلال هذه الدراسة البحث عن إعلانات الرق أو العبودية من الصحف والمجلات القديمة وذلك بهدف مساعدm المعلمين فى توضيح طبيعة الرق أو العبودية
- دراسة ألستروزيتش Elster &Zych(1998) وقدمت مشروعا لاستخدام الوسائط التكنولوجية الحديثة فى تقديم بعض المصادر والأدلة التاريخية واستخدامها فى تدريس الدراسات الاجتماعية ومن بينها الصحف والخطابات الشخصية والصور والمجلات .
- كما اعتمد باريز Paris (1998) فى دراسته على الصحف والمجلات إلى جانب بعض المصادر الأخرى . وتوصل إلى أهمية استخدامها فى العلم والتكنولوجيا لإكساب التلاميذ العديد من المهارات .

9- كتب التاريخ المحلى Local History Books

ويمكن أن تستخدم كتب التاريخ المحلى كأحد الأدلة التاريخية فى مناهج التاريخ وذلك بهدف مساعدة الطلاب على استخدام تاريخهم المحلى . والتعرف عليه وكتابته بالطريقة التى يستخدمها المؤرخ فى معالجته للمادة التاريخية وبالتالى اقتراب تفكيره من أسلوب تفكير المؤرخين .

ومن بين الدراسات التى أكدت على ذلك :

- دراسة روى وكورسارو Roe & Corsaro (1983) والتى قدمت كتيبا صمم لمعلمى الدراسات الاجتماعية الذين يحاولون أن يدمجوا التاريخ المحلى فى مناهج الدراسات الاجتماعية ، والاستفادة من المواد الخاصة

بالتاريخ المحلى . وتم تقديم عشرة أشكال للمواد التاريخية التى يمكن استخدامها فى حجرات الدراسة.

- كما القى ميلر وآخرون Miller & Others (1991) فى كتابهم الضوء على كشف العلاقة بين التاريخ والسياسة فى المملكة المتحدة . ووضعوا بعض الاستراتيجيات التعليمية واستخدموها فى خمسة أشكال مختلفة حول برنامج الخبرة الوظيفية . وتوصلوا إلى أهمية استخدام التاريخ المحلى كدليل تاريخى يساعد فى تنمية الخبرة الوظيفية.
- كما اهتم باتريك Batrick (1992) باستخدام التاريخ المحلى كأحد الأدلة التاريخية المهمة أثناء التدريس عن طريق استخدام التربية التراثية كمدخل فى تدريس التاريخ . وعرف التاريخ المحلى فى دراسته بأنه الاهتمام الزائد بالتاريخ والثقافة فى مكان واحد محدد . و أوصى بضرورة تضمين التربية التراثية فى مناهج التاريخ من خلال إدخال محتوى أفضل عن التاريخ والثقافة بما تشتمل عليه من نماذج للبيئة والقيم والإنجازات للقدماء.
- وذهب هانتر Hunter(1995) إلى أن التربية التراثية تصنع تحت عين الطلاب التاريخ المحلى . ولذلك استخدمها كمدخل مهم فى فحص الدليل الثقافى والتاريخى للتراث من خلال الأسئلة التى أثارها وحاول الإجابة عنها والمتعلقة . بماهية التربية التراثية وبعض الأنشطة الخاصة بها.
- وقدمت دراسة هيلد وبيلتسكر Heald & Piltzer (1995) برنامجا يتعلق بتدريب المعلمين على استخدام التاريخ المحلى فى التدريس . وتضمن البرامج دليلا بالأماكن التاريخية فى بوسطن وكيفية استخدامها.

- كما أكد مايفيسكى Maiewskiy (1999) على أهمية دراسة التاريخ العالمى من منظور محلى فى الوقت الحاضر، مع الاهتمام بدراسة التاريخ المحلى بما يتضمن من مصادر ذات قيمة تاريخية وعالمية . وذلك باستخدام أساليب وتقنيات حديثة ، تساعد فى تنمية وعى الطلاب بقيمة التاريخ العالمى والمحلى .

10- الصور الفوتوغرافية photographs

من الممكن أن تستخدم الصور الفوتوغرافية فى تدريب الطلاب على التفكير التاريخى والقدرة على النقد وتوضيح الشواهد المرئية للأدلة التاريخية المرئية Visual Evidences وتحليلها وتفسيرها. واكتساب الطلاب للمعرفة وفهم الماضى ،ويرى اللقانى (1985) انه عندما تقوم الصورة بذلك فهى تحقق ما يعجز عن تحقيقه الأسلوب القصصى وحده .

واهتم كوبان cuban (1993) بتطوير مناهج التاريخ من خلال استخدام الأدلة التاريخية .ومن بينها الصور الفوتوغرافية ،وقدم بعض النماذج التدريبية للمعلمين لأساليب استخدام الصور الفوتوغرافية أثناء التدريس .

كما قدم ميتكالف Metcalf (1993) تسع صور فوتوغرافية تستخدم كأدلة تاريخية لدراسة الأماكن التاريخية فى الولايات المتحدة الأمريكية . إلى جانب بعض الموضوعات والأنشطة الخاصة بالطلاب . وأوصى باستخدام الصور كدليل مرئى فى التدريس.

- كما أجرى نفس الباحث ميتكالف Metcalf (1993) دراسة أخرى استهدفت استخدام الصور التاريخية فى تدريس الأماكن التاريخية ،وركز

من خلال استخدام سبع صور فوتوغرافية لفيضان جونستاونJohnstown عام 1889على أهمية الصور كدليل للكشف عن حجم الكارثة التى تسبب فيها هذا الفيضان وأوصى بضرورة الاهتمام بتدريس الأماكن التاريخية عن طريق استخدام الصور إلى جانب بعض الأنشطة الطلابية .

وأكد مانيفولد Manifold (1997) على أن التدريس من خلال استخدام الصور كدليل تاريخى يكسب تلاميذ المرحلة الابتدائية مزيداً من الفهم والتخيل .خاصة إذا كانت الصور منظمه ومتوازنة ،وذات إيقاع وانسجام ومتعددة الإشكال ، كما أكد على أن استخدام الكتب المصورة ينمى المهارات النقدية للطلاب وينمى المفاهيم المعقدة أو المجردة فى الدراسات فى الاجتماعية .

ويرى جابر عبد الحميد (2000)أنه يمكن استخدام بعض أنواع الأدلة فى المرحلة الابتدائية لتنمية التفكير عند التلاميذ وذلك من خلال الفيديو أو التسجيلات ،وقدم دليلا لاستخدام الصور فى تدريس الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية ،حيث تم تقديم سلسله من الصور الفوتوغرافية تظهر أناسا من مختلف الأعمار منذ الميلاد وحتى سن الشيخوخة ، ثم يدور الحوار بين المعلم والطلاب حول هذه الصور لتنميه التفكير عند التلاميذ وبيان كيف تعمل بعض التفاعلات بين المعلم والتلميذ على زيادة تأمل التلميذ.

ومن خلال ذلك العرض لأهم أنواع للأدلة التاريخية التى تستخدم فى مناهج،التاريخ. تجدر الإشارة إلى أن الدليل التاريخى ليس نوعا خاصا من الأشياء، ولكنه أى شى يمكن أن يستخدم للمساعدة فى الإجابة عن تساؤلات الماضى،وطبقا لذلك توجد أنواع أخرى الأدلة التاريخية يمكن استخدامها بكفاءة

عالية فى مناهج التاريخ ومنها على سبيل المثال – الملفات التاريخية History Files واليوميات Diaries والخطابات الشخصية والرسمية Letters والكتابات الخاصة Personal writings والبطاقات البريدية post Cards والنقود بأشكالها المختلفة Bank Notes .

المهارات الأساسية اللازمة لاستخدام الأدلة التاريخية فى تدريس التاريخ :

من خلال العرض السابق لأنواع الأدلة التاريخية ، وكيفية استخدامها . إضافة إلى ما ذكره بيتشى وآخرون Pitchie & Others (1991) وروجز Rogers (1992) وكوبرين Kobrin (1996) وتشيانج Chiang (1997) وتيرى Terry (1998) وكيربر Kerber (1998) وكوربيشلى وآخرون Corbichely and Others (1999) . يمكن التوصل إلى مجموعة من المهارات الأساسية اللازمة لاستخدام الأدلة التاريخية فى تدريس التاريخ والمتمثلة فى :

1- مهارة استخدام الأسئلة وافتراض الفروض : وهذه المهارة هامة جدا حيث أن استخدام الدليل التاريخى لابد أن يكون مقترنا بالأسئلة ، ولذلك فالمعلم الذى يستخدم الأدلة التاريخية يجب أن يعرف طبيعة الأسئلة التى يجب أن تسأل ، وما الدليل الذى ينبغى أن يستخدم فى الإجابة عنها ، كما يشترط فى الأسئلة المستخدمة أن تقترن بمعنى جوهرى فى الدليل .

ويرتبط باستخدام الأسئلة – فرض الفروض – حيث الاستنباط القائم على فحص جزء من الدليل ، لأن الافتراض عبارة عامة مبينة على دليل غير كامل،

ويفيد فى جعل التعلم فعالا ، لأنه يوجه المتعلم إلى البحث والاستقصاء للوصول إلى نتائج .

2- مهارة اختيار الدليل التاريخى : وترجع أهمية هذه المهارة إلى تعدد أنواع الأدلة التاريخية ولذلك فإن اختيار المناسب منها لموضوع الدرس يعد على قدر كبير من الأهمية ، ويرتبط بهذه المهارة مهارات أخرى فرعية تتمثل فى البحث عن الدليل وتحديد الدليل المطلوب وجمع الأدلة وترتيبها وتحديد قيمتها .

3- مهارة تحليل الدليل التاريخى : وتقترن هذه المهارة باستخدام الأسئلة حول كل دليل ، كما يرتبط بهذه المهارة مهارات فرعية أخرى تتمثل فى التعرف على العلاقات فى الدليل وتوضيح أوجه الشبه والاختلاف مع الأدلة الأخرى وتحديد الاتجاهات والسياق والتعرف على القيمة التاريخية للدليل .

4- مهارة تفسير الدليل التاريخى : ويرتبط بتلك المهارة مهارات فرعية أخرى تتمثل فى القدرة على إدراك العلاقات والكشف عنها ومقارنة الدليل المتاح ومراجعته فى ضوء الأدلة الأخرى .

5- مهارة الاستنتاج من الدليل التاريخى : أى الخروج بخلاصات اعتمادا على ما قد يتوافر من معلومات تم الحصول عليها من خلال معالجة أدلة أخرى سابقة ، ويرتبط بهذه المهارة مهارات فرعية أخرى تتمثل فى الفهم والنقد والبحث والربط بين الأسباب والنتائج واستخلاص النتائج والخروج بتعميمات .

6- مهارة تقويم الدليل التاريخى المستخدم : وترجع أهمية هذه المهارة إلى أنها

تساعد فى تكوين المواطن العصرى القادر على إصدار الأحكام ، وتتضمن تلك المهارة نوعين من النقد هما :

أ- النقد الداخلى Internal Criticism ويتم الحكم فيه على مدى وضوح التفكير والأسلوب والاتساق .

ب- النقد الخارجى External Criticism ويتطلب التعرف على مصدر الدليل وما وراء المعلومات المقدمة ومعرفة تاريخ توثيق الدليل وكيفية الحصول عليه ونوعه ومؤلفه ومكانه وزمانه .

ولاشك أن هذه المهارات إذا كانت مهمة بالنسبة للطالب فإنها أكثر أهمية بالنسبة للمعلم حيث يتطلب ذلك منه التوجيه والتنظيم والمشاركة والتجديد والإبداع والبحث والاستنتاج والتفسير وهذا يتطلب تطويرا لبرامج إعداد المعلم والأساليب المتعبة فى ذلك .

معايير اختيار واستخدام الأدلة التاريخية :

بالرغم من أن للأدلة التاريخية أنواع كثيرة ومتعددة ومختلفة فى طبيعتها واستخدامها إلا أن هناك مجموعة من المعايير الأساسية التى يجب توافرها فى أى دليل تاريخى يتم اختياره أو استخدامه فى مناهج التاريخ .

ويرى العلماء والخبراء والباحثون فى ذلك المجال أن اختيار واستخدام الأدلة التاريخية لا يخضع لاتجاهات مخططى ومنفذى المنهج ، بل إنه يخضع بالدرجة الأولى لمجموعة من الشروط والمعايير التى بدونها لا يتم تحقيق الهدف من وراء استخدامها ، وقد تعرض لتلك المعايير دى ماركو De Marco (1989) وبيتشى وآخرون Pitchie & Others (1991)

وروجرز Rogers(1992) وآلن Allen (1994) ولابيت Labbet (1997).

وهناك اتفاق على أن هذه المعايير تتمثل فى :

1- أن يساعد الدليل التاريخى فى تحقيق أهداف الدرس بكل جوانبه المعرفية والوجدانية والمهارية .

2- أن يكون الدليل التاريخى مرتبطا بموضوع الدرس بحيث يساعد فى تحقيق جوانب المعرفة المتصلة بالدرس من مفاهيم ومصطلحات وحقائق وتعميمات ونظريات وتطورات وتصنيفات وأقسام ومعايير ومنهجية .

3- أن يكون الدليل التاريخى مناسبا لمستويات الطلاب المختلفة ، ولذلك يجب أن يكون هناك بدائل مختلفة للدرس الواحد بحيث يراعى مبدأ الفروق الفردية بين الطلاب .

4- أن يكون الدليل التاريخى على درجة مقبولة من الشمول ، حيث يساعد فى تحقيق معظم جوانب الدرس .

5- أن يكون الدليل التاريخى صادقا ودقيقا ، وهذا يتطلب من المعلمين مراجعة الأدلة قبل استخدامها حتى تكون عملية الاستنتاج الناتجة عن استخدام الأدلة سليمة ومقبولة .

6- أن يكون الدليل التاريخى مشوقا ومثيرا لاهتمامات الطلاب ، حيث أن ذلك ينقل الطلاب من مجرد الاستماع إلى المناقشة وإثارة التساؤلات.

7- أن يساعد الدليل التاريخى فى تحقيق جوانب وجدانية عديدة لدى الطلاب ، وطبقا لأهداف الدرس مثل الميل نحو البحث واكتساب القيم وتكوين وتنمية الانتماء .



8- أن يساعد الدليل التاريخى فى تنمية المهارات المختلفة مثل مهارات البحث ومهارات التفكير .

9- أن يكون الدليل التاريخى قابلا للاستخدام فى عملية التقويم ، أى أنه لا يقتصر دوره على الاستخدام فى التدريس فقط ، بل يجب أن تتضمن الامتحانات أدلة تاريخية يمارس الطلاب من خلالها المهارات المختلفة .

10- أن يكون الدليل التاريخى معاصرا للفترة أو الزمن الذى يتناوله موضوع الدرس .

ويقع على عاتق المعلم دور كبير فى استخدام الأدلة التاريخية ، ولذلك يجب أن يكون ملما بطبيعة الدليل وأهميته ومهارات استخدامه ، وكذا الشروط والمعايير الصحيحة لاستخدامه فى تدريس التاريخ حتى يمكن تدريب الطلاب على ذلك لكى يكتسبوا الطريقة التاريخية فى التفكير .

تضمينات واستخلاصات تربوية

بعد استعراض الاتجاهات العالمية فى استخدام الأدلة التاريخية فى مناهج التاريخ يمكن استنتاج ما يلى :

أ) أن استخدام الأدلة التاريخية فى مناهج التاريخ أصبح الآن أمرا مستقرا فى كثير من دول العالم خاصة إنجلترا وألمانيا والولايات المتحدة الأمريكية كما أنه يمكن توظيف الأدلة التاريخية فى مناهج التاريخ من خلال الأهداف والمحتوى وطرق التدريس والأنشطة والوسائل والتقويم .

ب) أن أكثر الاتجاهات العالمية تستخدم الأدلة التاريخية كمدخل فى تدريس التاريخ، كما أن الأساليب التدريسية الأخرى مثل التعلم التعاونى – التعلم

بالاكتشاف ، لعب الدور ، المحاكاة ، حل المشكلات ، يمكن أن تستخدم مع الأدلة التاريخية .

جـ) أنه لكى يؤدى استخدام الأدلة التاريخية فى التدريس النتيجة المرجوة منه ، لابد من التركيز على أنواع عديدة من الأنشطة ، حيث أنه باستخدامها وتدريب الطلاب عليها ، يصبحون خبراء بحث ومخترعين ، ويمكنهم الوصف ومعرفة الأسباب والتوصل إلى نتائج .

د) أن الأدلة التاريخية تكون على أنواع عديدة ، ولذلك يجب أن تختار الأدلة المناسبة لكل مرحلة تبعا لأهدافها وطبيعة طلابها .

هـ) أن مهارات استخدام الأدلة التاريخية لازمة للطالب مثلما هى لازمة للمعلم ، ولذلك يجب التركيز على هذا الجانب فى برامج إعداد المعلم .

و) أن استخدام الأدلة التاريخية فى مناهج التاريخ لا يحقق النتيجة المرجوة منه إلا إذا تم مراعاة شروط ومعايير اختيار واستخدام الدليل التاريخى .

<u>وعلى ضوء ما سبق يمكن التوصية بما يلى</u>

1- التركيز فى وضع أهداف مناهج التاريخ على الأدلة التاريخية بأنواعها المختلفة وطبقا للمراحل الدراسية ، مع ضرورة وضع أمام كل هدف أسلوب تحقيقه بصورة مبسطة .

2- التركيز فى المحتوى على الأنشطة التى تهتم بتهيئة المواقف لاستخدام الدليل التاريخى فى الفصل، إضافة إلى التركيز فى بعض الموضوعات على توضيح طبيعة وأنواع الأدلة والمشكلات المتعلقة باستخدامها .

3- أن تترك مساحة فى المناهج لتفسير وتحليل الأحداث فى ضوء الأدلة

التاريخية .

4- ألا يتقيد وضع الأدلة على أن ترد فى نهاية الكتاب ، وإنما لابد وأن تكون داخل المحتوى .

5- يجب تحديد أنواع مختلفة من الأنشطة التعليمية والبدائل التى تعالج مهارات متصلة بالأدلة ، مع ضرورة توفير الظروف الملائمة لعمل المعلم والطلاب .

6- يعتمد التدريس على استخدام مدخل الأدلة بحيث يكون دور المعلم هو الموجه والمرشد والمساعد ، ويتم التركيز على تعلم الطلاب ذاتيا عن الحقيقة التاريخية المدعمة بالأدلة ، وبذلك يكون التدريس أقرب إلى البحث البوليسى عن الأدلة الجنائية ، حيث تسهم هذه الطريقة فى تنمية فهم الطلاب لوظائف التاريخ وكذلك تنمية العديد من مهارات التفكير التاريخى.

7- تذويد المكتبات بالأفلام التسجيلية التاريخية ، حيث يرى الطالب بنفسه الأحداث .

8- الاعتماد فى التدريس على المناقشات والمناظرات لتوضيح وجهات النظر المؤيدة بالأدلة التاريخية حول موضوع الدرس ، حيث ينمى ذلك قدرة الطالب على التعبير الذاتى والنقد واحترام أراء الآخرين ، والقدرة على إصدار الأحكام.

9- تدريب الطلاب على القيام بأنشطة تتعلق بكتابة تقارير وأبحاث حول أحد المشكلات التى يتضمنها الدرس مدعمة بالأدلة .

10- تدريب الطلاب على القيام بتصوير الأدلة المادية من خلال الوسائل التكنولوجية مثل الفيديو .

11- عمل أرشيف أو متحف أو مكان مخصص بالمكتبة فى كل مدرسة يتضمن الأدلة التاريخية التى يمكن أن يستعين بها المعلمون فى التدريس مثل النصوص والوثائق والصور والخرائط والخطابات والعملة .

12- تسهيل حصول المعلمين بأية وسيلة على سجلات الوثائق من المؤسسات المختلفة .

13- إلزام المعلمين والطلاب بتنفيذ الزيارات الميدانية للمتاحف والأماكن التاريخية والمبانى الثرية والقلاع والحصون ، حيث أن ذلك يؤدى إلى تثبيت الحقائق والمعلومات وتأييدها بالدليل .

مراجع الفصل

أولا : المراجع العربية :

1- **أحمد حسين اللقانى – فارعة حسن محمد** (1985) : التدريس الفعال . القاهرة : عالم الكتب ، ص 80 .

2- **أحمد حسين اللقانى – على الجمل** (1999) : معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المنهاج وطرق التدريس . ط2 ، القاهرة : عالم الكتب ، ص139 .

3- **أحمد حسين اللقانى وآخرون** (1990) : تدريس المواد الاجتماعية . الجزء الأول ، القاهرة : عالم الكتب ، ص243 .

4- **جابر عبد الحميد جابر** (2000) : مدرس القرن الحادى والعشرين الفعال – المهارات والتنمية المهنية . سلسلة المراجع فى التربية وعلم النفس ، عدد 14 ، ط1 ، القاهرة : دار الفكر العربى ، ص ص 270 – 273 .

5- **سالم أحمد محل** (1997) : المنظور الحضارى فى التدوين التاريخى عند العرب . كتاب الأمة ، الدوحة : وزارة الأوقاف والشئون الإسلامية ، العدد 60 ، السنة السابعة عشر ص 142 .

6- **عاطف محمد بدوى** (2001) : مستوى فهم العلية / السببية التاريخية لدى الطلاب المعلمين بقسم التاريخ بكلية التربية وعلاقته بمستوى أدائهم لمهارات التدريس المرتبطة بالسبب والنتيجة . دراسات فى المناهج وطرق التدريس. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، كلية

التربية ، جامعة عين شمس ، العدد الحادى والسبعون ، يوليو .

7- **على جوده محمد عبد الوهاب** (1994) : أثر استخدام الأدلة التاريخية فى تدريس التاريخ على تحقيق بعض وظائفه بالمرحلة الثانوية . رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق ، فرع بنها ، ص81 .

8- **على جوده محمد عبد الوهاب – عاطف محمد بدوى** (2000) : فعالية وحدة مقترحة عن القلاع والحصون التاريخية فى تنمية مهارات التفكير التاريخى لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادى . دراسات فى المناهج وطرق التدريس ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، العدد الرابع والستون ، مايو ، ص ص 97 – 118 .

9- **منير البعلبكى** (1995) : المورد – قاموس إنكليزى – عربى . ط59 ، لبنان : دار العلم للملايين ، ص 323 .

ثانيا : المراجع الأجنبية :

10- **Allen, Rodney F.:** (1994) : " Posters as Historical Documents: A Resource for the Teaching of twentieth Century History " Social studies, Vol . 85, No.2 , PP . 52-61 .

11- **Armstrong, Carmen L.** (1994):Designing Assessment in Art , National Art , Education Association , Reston , Virginia , ED , No . , 377129 .

12- **Bage , Grant** (1998) : " Primary Sources " History today, Vol . 48 , No . 12 , PP . 14-15 .

13- **Banker , Bonnie J . & lowe , Verna J** . (1999) : " Should Values Be a part of Teacher Preparation program ? " paper presented at the Annual Meeting of the Association of Independent Liberal Arts Collage for Teacher Education , Kentucky , ED , No. , 387457 .

14- **Barnhardt , Caroll** (1994) : Life on the Other Side : Alaska Native Teaches Education students and The University of Alaska , Fairbanks Doctoral Dissertation , Columbia , ED , No ., 382415 .

15 – **Benjamin , Dwayne & Rrandt , Loren** (1997) : " Land , Factor Markets and Inequality in Rural China : Historical Evidence . " Explorations in Economic History , Vol . 34 , Issue 4 , p . 460 .

16- **Bennett , Clifford & Forney , Le Anne** (1997) : " Oral History : A bridge to Thinking Historically , Southern Social Studies Journal , Vol . 22 , No . 2 PP . 11-25 .

17- **Chiang , Linda H** . (1997) : " Listening to History : A qualitative Research Study " Paper Presented at the Annual Meeting of the Mid Western Educational Research Association , ED , No . 42150 .

18- **Corbishley , Mike and Others** (1999) : " Primary History : Using the Evidence of the Historic Environment . A teacher's Guide " Text from the Eric Document Reproduction Service Website , England , ED , No ., 445971 .

19- **Counsell , Christine** (1999) : " Teaching History " History Today , Vol . 49 , No . 1 , PP . 18-20 .

20- **Cuban , Larry** (1993) : " How Teachers Taught Constancy and Change in American Classrooms 1890-1990 . Second Edition " Research on Teaching Series . Teachers College Press , U.S . , New – York , ED , No . 388482 .

21- **De Marco , Neil** (1989) : " Pupils and Professional Historian " Teaching History , No . 55 PP . 23-26 .

22- **Elester , Charles A . & Zych , Trina** (1998) : " I wish I could Have Been There Dancing with you : Linking Diverse Communities through Social

Studies and Literature , " Social Studies , Vol . 89 , No . 1 , PP . 25-79 .

23- **Farrell , Larry** (1996) : " Castle Excursions : Teacher Education in Drama as a Limhnoid Experience . " Stage of the Art , Vol . 8 , No . 4 , PP . 5-8 .

24- **Foster , Stuart** (1999) : " Using Historical Empathy to excite Students about the Study of History : Can You empathize with Neville Chamberlain ? " Social Studies , Vol. 90 Issue 1 , P . 18 .

25- **Foster , Stuart j . & Yeager Elizabeth A .** (1999) . " You've got to put together the Pieces " : English 12-year – Olds Encounter and learn form Historical Evidence . " Journal of Curriculum and Supervision , Vol . 4 , No . 4 , PP . 286-317.

26 – **Furtwengler , Carol B. and Others** (1996) : Preparing Expert Leaders : A Fresh Clinical Model . " Journal of School Leadership . Vol . 6 , No . 5 , PP . 512 , 539 .

27- **Gavrish , Michael J . Arrato** (1995) : " The Historian as Detective : An Introduction to Historical Methodology . Classroom Teacher's Idea Notebook

. " Social Education . Vol. 59, No3, PP. 151-153 .

28- **Goalen , paul** (1997) : " History and National Identity in The Classroom." History Today ,Vol.47,PP.6-16.

29- **Greene , Wilma and Others** (1998) " Museums and Learning . Aguide for family Visits . " Office of Educational Research and Improvement , ED , Washington , DC .

30- **Guntler , John** (1991) ; Using the Newspaper in Secondary Social students . " Columbia , ED , No . 344804 .

31- **Harper, C . W** . (1992) : " Using Slave Advertisements as Historical Evidence : A Lesson in Discovery" Social Education . Vol . 56 , No . 3 , PP . 186-190 .

32- **Harris Marilyn M** . (1995) : " Oral History is Not Just Oral and Not Entirely History : Gleaning in the Field . " Paper Presented at the Annual Meeting of the Conference an College Compassion and Communication Washington , . Illinois ED , No ., 384876 .

33- **Haverkamp , Beth & Schanel Wynell** (1994) : " Photographs of Ellis Island : The High Tide of Immigration . Teaching with Documents . "Social Education , Vol . 58, No . 5, PP . 303-307 .

34- **Haverkamp , Beth & Schamal , Wynell** (1995) : " Nazi Medical experiment report :;; Evidence from the Nuremberg medical Trial. Teaching with Documents " Social Education . Vol . 59 , No . 6 , PP . 367-373 .

35- **Heald, Candace Lee & Piltzecker, John W** . (1995) : Bridges Between Teacher and Resources . " Legacy . Vol . 6, No 4 , PP . 16-19 .

36- **Hennessey , Gail Skroback** (1994) : " When Home wase a Castle . " Instructor Middle year , Vol . 103 . No . 6 , PP . 46-47 .

37- **Hensley , John** (1988) : " Museums and Teaching History " . Teaching History : A Journal of Methods . Vol . 13 , No . 2 , PP . 67-75 .

38- **Hirshfield , Claire** (1991) : " New Worlds From Old : An Experience in Oral History at the Elementary School Level . " Social Studies Vol . 82 . No . 3 , PP . 110-114 .

39- **Hollister, Victoria Goben** (1994) : " Arriving Where We Started : Using Old Maps in a Middle School Social Studies Classroom . " Social Education , Vol . 58 , No , 5 , PP . 279-280 .

40- **Houston , George w .** (1999) : " Teaching Roman Tech or " Technology and Culture in the Roman Empire . " The Classical Journal ,Vol. 95, No. 1 , PP . 65-72 .

41- **Howe , Barbara J** . (1993) : " State of the State of Teaching Public History . Teaching History ; Journal of Methods , Vol . 18 , No . 2 , PP . 51-58 .

42- **Hunter , Kathleen** (1993) : " Thomas Jefferson's Road to the White House , Teaching with Historical Places " , National Trust for Historic preservation , Columbia , Ed ., No . 33966 .

43- **Hunter , Kathleen A** . (1992) : " Heritage Education : what's Going on out there ? " Paper Presented at the Annual Meeting of the American Historical Association , Washington . U.S ., District of Columbia , ED , No . 358002.

44- **Kerber , Linda K** . (1998) : " Teaching American History . " the American Scholar , Vol . 67 , PP . 99-100 .

45- **kingsley , Ronald and Others** (1992) : " Hands on History : An Archaeological Module for Social Studies Methods Courses . " International Journal of Social Education . Vol . 7 , No 1 , PP . 50-60 .

46- **Knoll , Patriciac** (1992) : Listing of Education in Archaeological Programs:The LEAP Clearinghouse 1990 – 1991 . " Summary Report . National Park Service (Dept . of Interior) . ED , No ., 362424 .

47- **Koetsch , Peg** (1994) : " Museum in Progress . Student Generated Learning Environment . " Social Studies and The Young Learner ,Vol.7, No. 1 , PP . 15-18 .

48- **Kobrin , David** (1996) : " Beyond the Textbook : Teaching History Using Documents and Primary Sources " . Retrieve full text from Eric Document Reproduction Service Website , New Hampshire , ED , No ., 39698 .

49- **Labbett , B . D . C** (1997) : " The Search for History : a Curriculum Specification . " Journal of Curriculum Studies . Vol . 11 , No. 2 , PP. 125-135 .

50- **Lee , Kathy** (1994) : " Writing History through Newes Publication and Oral History . " Quarterly of the



National Writing Project and the Center for the Study of Writing and Literacy, Vol . 6 , No . 2-3 , p . 7-8 .

51- **Lynn , Karen** (1991) : " Teaching with Document : a Bibliography Reference Materials . Myryland , ED , No . 339626 .

52- **Maiewskij , Hayvalentina** (1999) : " Global History from the Local Perspective : an Instruction Teaching . " Teaching History , a Journal of Methods . Vol . xxiv , No . 2, PP . 71-77 .

53- **Manifold , Marjorie Cohee** (1997) " Picture Books as a Social Studies Resource in the Elementary School Classroom . " Clearinghouse for Social Studies , Social Science Education Bloomington , ED , No . 412168 .

54- **Mathison , Carla & Polan , Cathy** (2000) : We Hold these Truths to be Self – Evident : Evidence of Democratic Principles in our Schools Http : edweb sdsu edu .

55- **Maudin , Adali** (1995) : " Crossing the Curriculum Moat : a Castle Project . " English in Texas , Vol . 27 , No.1,P . 53

56- **Mc Bride , Lawrence W .** (1993) : " Toward a More Gentle Time Probably : The Bloomington Normal Black History Project Curriculum Materials . " Illinois State Bord of Education . ED, No ., 364460.

57- **Mccieary , George F .** (1995) : " The Evolution of The Third Reich . " Social Education , Vol . 59 , No . 6 , P . 357 .

58- **Metcalf, Fay** (1993): " Roadside Attractions . Teaching with Historic places. " National Park Service . U.S . District of Columbia , ED , No . 364468 .

59- **Metcalf , Fay** (1993) : " Run for your lives ! The Johnstoun flood of 1889 . Teaching with Historic Places . " Photographs may not reproduce Clearly . National Park Service , U.S . , District of Columbia , ED , No . 364467 .

60- **Miller , Andrew and Others** (1991) : " Rethinking Work Experience . " U.S. . Pennsylvania , ED , No . 385728 .

61- **Mitchell , Greg** (1995) : " a Hole in History " Progressive , Vol . 59 , lssue 8 , P . 22 .

62- **Nixon , Robert O** . (1996) : " a Source Document on Accelerated Courses and Programs at Accredited Two & Four Year Collages and Universities . " Pima Community Call ., . Arizona . ED . No ., 399827 .

63- **Paris , Matthew** (1998) : " History of Science and Technology . " OAH Magazine of History . Vol . 12 . NO . 2 , PP . 41-43 .

64- **Patrick , Jhon J** . (1992) : " Heritage Education in the School Curriculum : Defining and Avoiding the Pitfalls . Heritage Education Monograph Series . " National Trust for Historic Preservation U.S. District of Columbia ; ED ; No . 365600 .

65- **Pitchie , Donald A . and Others** (1991) : " Interviews As Historical Evidence : Discussion of New Standards of Documentation and Access . " The History Teacher , Vol . 24 , NO . 2 . PP . 223-240 .

66- **Preziosi , Donald** (1992) : " The Question of Art History critical Inquiry . " Vol . 18 , PP . 363-386 .



67- **Ratcliff , James L .** (1995) : " The Excitement of Discovery and the Perils of Premature Conclusions " . Community College Review , Vol . 22 . Issue 4 , P. 29 .

68- **Rayfiled , Jo Ann** (1991) : " Using City Directories To Teach History and Historical Research Methods . " Teaching History , A Journal of Methods , Vol . 16 , No . 1 , PP . 14-26 .

69- **Reeve , Kay** (2000) : " Reading , Writing and Walking : Student Projects Linking Primary , Documents , Classroom Learning , and Historical Sites . " : Teaching History : a Journal of Methods , Vol . XXV , NO . 1 , PP . 15-26 .

70- **Robinson , C .** (1993) : " Making Good use of Museum – Resources . " Social Studies and The Young Learner , Vol. 3 , No . 4 , PP . 9-11 .

71- **Roe , Kathleen & Corsaro , James** (1983) : " Local History in the Classroom : A Teacher's Guide to Historical Materials and Their Classroom use . " , Council for Citizenship Education , Russell Sage Collage , Troy , New-York , ED , No . 346010 .

72- **Roeder , George H** . (1994) : " Coming to our Senses . The Journal of American History . Vol . 81 , PP . 1112-1122

73- **Rogers , P .** (1992) : " History Teaching and Economic Awareness : A Sample Topic . " . Teaching History . NO . 66 . PP . 9-22 .

74- **Ruff , Thomas P.** (1994) : " Teaching Social Studies in Grades K-8 . Information , Ideas , and Resources for Classroom Teachers " Retrieve Full Text from the Reproduction Service Website . Massachusetts . ED , No , 370871 .

75- **Santa- Rita , Emilio** (1996) : " Characteristics of Successful Students Readmitted Following Academic Suspension . " Reports – Research , New-York, ED ., 394537 .

76- **Savage , Tom v . & Armstrong David G** . (1996) : " Effective Teaching in Elementary Social Studies . " Prentice – Hall , Inc A Simon , Schuster Company . New – Jersey , ED,No ., 394876 .

77- **Schamel , Wynell B. & Blondo . Richard A** . (1992) : "Correspondence Concerning Women and the Army Air Foreces . in World War I I . Teaching with Documents . " Social Education , Vol . 58 No . 2 , PP . 104-107 .

78- **Shepherd , Ronald L** . (1995) : " World War I I Instructional Strategies . " International Journal of Social Education , Vol . 10 , No . 1 , PP . 75-79 .

79- **Simon , Linda** (1992) : " Make History With Your Students . " Learning . Vol . 20 , No 7 , PP . 56-57 .

80- **Stomfay , Stitz & Aline M** . (1993) : " Peace Education in America 1828 – 1990 Sourcebook for Education and Research . Scarecrow Press . Inc ., New – Jersey , ED No ., 385452 .

81- **Stern , Sheldon M** . (2000) : " Evidence ! Evidence ! All You People talk about is Evidence " OAH Magazine of History , Vol . 14 , No . 2 , PP . 62-63 .

82- **Sunal , Cnthia & Haas Mary E .** (1994) Convincing American Women To join in the Efforts to win World War l:A lesson Plan , " Social Education . Vol . 58 , No . 2 , PP . 89-91 .

83- **Sutter , David S .** (1994) : " How to plan an Education Visit on Historic site . " Teaching History : a Journal of Methods , Vol . 19 , No , 2 P : 71 .

84- **Terry , James S** . (1998) : " Material object as Documents : a Hair Curling Classroom Exercise . " The Journal of American History , Vol . 84 , No . 4 , PP . 1457-1458 .

85- **Turner , Thomas R .** (1995) ; John F . Kennedy and Vietnam : The Historical Record Versus the Revisionists " . New English Journal of History , Vol . 52 , No . 2 , PP . 58-65 .

86- **Varnum , Robin** (1994) : " The Need for a cultural History of Composition : Reflections on an Amherst Study . " Paper Presented at The Annual Meeting of the Conference on College Composition and Communication , Massachusetts . ED . No . 376464.

87- **Weiler , Kathleen** (1997) : " Reflections on Writing a History of Women Teachers . " Harvard Educational Review , Vol . 67 . No . 4 . PP . 635-657 .

88- **Werckmeister , O . K** (1995) : " From a better History to a better . Politics . " The Art Bulletin " Vol. 77. PP. 387-391

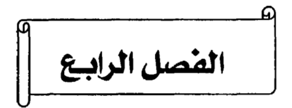
89- **Werking , Richard Hum** (1991) : " How Teachers Teach ; How Students Learn : Doing History and Opening Windows . " Library Hi . Teach ., Vol . 9 , No . 3 PP . 83 .

90- **Wright , David R** . (1998) : " The Evidence of Things not Seen . " The Role of Evidence in Education " Teaching History " No . 53 , PP . 34 – 35 .

91- **Yeager , Elizabth Anne & Davis . O.l.** (1994) : " Understanding the " Knowing How " of History : Elementary Student Teacher's Thinking about Historical Texts . " Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association . Texas ED , No ., 376121 .

92- **Yeager , Elizabeth Anne & Davis . O** . L (1996) : " Glass room Teachers Thinking about Historical Texts : An Exploratory Study " Theory and Research in Social Education . Vol . 24 , No . 2 . PP . 146-166 .

93- **Young , Kathleen M.& Leinhardt Gaea** (1998) : " Writing from Primary Documents ; a way of Knowing in History " Journal Citation ; Writing Communication , Vol . 15 , No . 1 . PP . 25-68 .



الفصل الرابع

تدريس التعاطف التاريخي

- ماهية التعاطف التاريخى (المشاركة الوجدانية)
- أهمية التعاطف التاريخي وأساليب تدريسه.
- معايير التعاطف التاريخى
- خصائص التعاطف التاريخى (المشاركة الوجدانية)
- تنمية التعاطف (المشاركة الوجدانية) فى تدريس التاريخ.
- معوقات تنمية التعاطف التاريخى.
- نموذج تطبيقى لإستخدام بعض المداخل التدريسية (الصور – الأحداث الجارية - المدخل القصصى لتنمية التعاطف التاريخى).

الفصل الرابع

تدريس التعاطف التاريخي(*)

ماهية التعاطف التاريخي (المشاركة الوجدانية)

يتميز عالم اليوم بالعديد من التغيرات العالمية السريعة والمتلاحقة فى جميع نواحى الحياة السياسية والاقتصادية والثقافية والاجتماعية ، مما يتطلب أن تكون الدراسات الاجتماعية بحكم طبيعتها على استعداد لمسايرة واحتواء ما يجرى فى العالم نظراً للكم الهائل من الأحداث التى تؤثر فينا ونؤثر فيها، نتعاطف معها ونشارك فيها.

ففى الوقت الحالى نجد العديد من الأحداث التى تتصف بأنها تاريخية نظراً لقيمتها والتغيرات السريعة التى تنتج عنها وإنها فرضت نفسها على الساحة حتى أصبح العالم يسير خلف قطبٍ واحد يحاول أن يستخدم التعاطف الدولى معه فى تغيير الأنظمة السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية والقومية للدول المختلفة.

ويعتبر التعاطف التاريخى (المشاركة الوجدانية) أحد الأهداف التى نسعى إلى تحقيقها فى تدريس التاريخ فى مراحل التعليم المختلفة ، فنحن بحاجة إلى مخاطبة وجدان الطالب بالوسائط التاريخية المختلفة وتقديمها بشكل مؤثر يساعد على تنمية التعاطف التاريخى لديه من خلال الحقائق والأدلة التاريخية ،

(*) تم الاعتماد فى بعض أجزاء هذا الفصل على دراسة مشتركة أجراها المؤلف مع زميله : انظر:- عاطف بدوى – على جودة : أثر استخدام مداخل تدريسية متعددة فى تنمية التعاطف التاريخى لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ، مجلة القراءة والمعرفة ، الجمعية المصرية ، للقراءة والمعرفة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، العدد 21 ، مارس 2003 ، ص ص 104 - 126.



وليس من خلال التأثير على المشاعر فقط وتنمية القدرة على التخيل Imagining حيث إن التاريخ يرتبط أساسا بنشاط الإنسان فى الماضى ، ودراسة هذا النشاط يحتاج إلى مجهود كبير من المتعلمين لتخيل كيف كانت الأشياء فى الماضى.

والتخيل بصورة مبسطة يرتبط بتكوين الخيال فى العقل سواء بالنسبة للماضى أم المستقبل وهو تصورى، وهو أيضا مرتبط بالتعاطف والتقمص ، فالتعاطف هو القدرة على الدخول إلى شعور وعقول الآخرين فى حين أن التقمص هو الدخول فى شخصية أحد الأشخاص واختيار تجاربه كما هى .

والتعاطف والتقمص ضروريان لدراسة سلوك البشر ، ليس من الناحية الشكلية ولكن بصورة أكثر تعمقا ، ومثل هذا السلوك التخيلى ربما يكون أكثر فائدة فى دراسة التاريخ ليس من وجهة نظر الشخص وأعماله - كما يراها هو - ولكن من وجهة نظر الآخرين.

والأطفال الصغار يكونون أكثر شدة فى التخيل حيث يكونون قادرين على إدخال الخيال على المصطلحات والمواقف التاريخية ، وكذلك يكونون أكثر سرعة وشدة فى اكتساب التعاطف التاريخى مع القضايا والأحداث التاريخية التى يرونها أو يسمعون عنها من خلال المصادر والوسائط المختلفة ، وبخاصة ما يتعرض له الأطفال أمثالهم خلال الأحداث التاريخية والصراعات المسلحة المرتبطة بها.

ويعرف التعاطف التاريخى Historical Empathy أو المشاركة الوجدانية بأنه :- التجربة أو الممارسة العفوية اللاإرادية للحالات العاطفية عند الآخرين نحو القضايا والمشكلات التاريخية الجارية باستخدام الأدلة والبراهين

والصور التاريخية ، ويظهر ذلك ويزداد عند الأطفال الأصغر سنا ، ويرى ب. ج. لى P. . G. Lee أن هناك أربع صور للتعاطف أو المشاركة الوجدانية يمكن التميز بينها كما أوضحها جون كارينز John Cairns (1989) وهى:

* التعاطف كقوة As Power : حيث يكون التعاطف هو القدرة على رؤية أفكار الآخرين ومشاعرهم.

* التعاطف كإنجاز As Achievement : فهو قريب من الوجدان التاريخى، حيث أنه يتكون من معرفة ما يعتقده شخص أو مجموعة من الأشخاص وما يقدرونه أو يشعرون به أو محاولتهم للوصول إليه.

* أما التعاطف كعملية AS Processes : فهو اكتشاف ما يعتقده شخص ما بالنظر إلى الدليل أو البرهان.

* أما التعاطف كميول أو استعداد As Disposition or Propensity : فهو القدرة على أو الاستعداد لوضع آراء الآخرين فى اعتبارنا.

هذا ويمكن التفريق بين مصطلحى (Sympathy) و (Empathy) حيث النوع الأول Sympathy يتميز عن النوع الثانى Empathy من المشاركة الوجدانية بمعنى أننا عندما نتعاطف مع شخص ما فنحن نماثل أنفسنا به ، فمثلا عندما نقول أننا نتعاطف Sympathy مع شخص ما يتيم فنحن نخبره بمشاعرنا نحوه ونقدم له المساعدة لذلك الاعتبار ، بينما فى النوع الثانى Empathy فنحن نحاول الدخول إلى عقله ونحاول البحث عن أفكاره ودوافعه.

أهمية التعاطف التاريخى وأساليب تدريسه :

ذكر بير Beer (1989) مجموعة من الأمثلة التى يمكن الاسترشاد بها لتدريس التعاطف التاريخى وإبراز أهميته فى مجال التاريخ ومنها :

1- وصف حدث تاريخى عرضى من خلال الرؤية الشخصية.

2- رواية قصة عن شخصية تمثل فترة زمنية فى البيئة المحيطة.

3- سرد قصص تاريخية عن شخصيات أثرت بالسلب أو الإيجاب تاريخياً أو ضعيفة الأعمال والفكر أو العكس.

4- تخيل وجهة نظر الشخصيات الماضية فى القضايا المعاصرة لهم.

5- إعطاء مجموعة من التمارين للتخيل من خلال المحتوى التاريخى وهذا يساعد على تدريس التاريخ بطريقة فعالة تساعد على بناء شخصية الطالب من خلال التجارب المتنوعة للبشرية والاستفادة منها فى مواجهة مشكلات المستقبل.

ويرتبط بهذه الأمثلة استخدام المعلمين لبعض المداخل التدريسية التى يمكن من خلالها تنمية التعاطف التاريخى ومن هذه المداخل :

المدخل القصصى :

حيث يستطيع المعلم استخدام هذا المدخل بتقديم ووصف حدث تاريخى من خلال الرؤية الشخصية ، ورواية قصة عن شخصية تاريخية مؤثرة تمثل فترة زمنية فى البيئة المحيطة ، أو سرد قصص تاريخية عن شخصيات أثرت بالسلب أو الإيجاب تاريخيا أو ضعيفة الأعمال والفكر أو تخيل وجهة نظر الشخصيات الماضية فى القضايا المعاصرة لهم.

مدخل الصور :

كما أن الصور تساعد على تنمية التعاطف نحو الأحداث التاريخية وتعكس التغير فى الميول والاتجاهات السياسية والاقتصادية والاجتماعية وتنمى الولاء للوطن ، وذلك من خلال الصور التى تتناول الشخصيات الوطنية وأعمالها وإنجازات الوطن وانتصاراته ، وتنمى العزة والكرامة الوطنية وتسهم فى تشكيل الرأى العام ، واستثارة الدافعية الوطنية.

كما نستخدم الصور لبيان الجانب الخفى مثل: المذابح التى تحدث للمضطهدين فى أثناء المعارك، والتعصب العنصرى، والتطرف، والإرهاب، كل ذلك يساهم فى تنمية التعاطف نحو القضايا والأحداث التاريخية المختلفة.

مدخل الأحداث الجارية :

حيث يتم فى هذا المدخل متابعة الأحداث الجارية والمرتبطة بقضايا ومشكلات تاريخية من خلال وسائل الإعلام والاتصال ومنها (الجرائد والمجلات والتليفزيون والراديو والإنترنت والتليفون والفاكس ، ويعتبر التليفزيون من أهم الوسائط سرعة فى تنمية التعاطف التاريخى لما يتضمنه من مؤثرات وإمكانات تثير اهتمام التلاميذ.

مدخل النشاط:

حيث يقوم التلاميذ بالقيام بالعديد من الأنشطة مثل: الرسم، والتصوير، والرحلات، والزيارات الميدانية، والمؤتمرات، والندوات الثقافية ، وجمع المقالات والصور وإقامة معارض عن الأحداث التاريخية.

هذا بالإضافة إلى العديد من المداخل التدريسية الأخرى مثل حل المشكلات

والتعلم التعاونى والأدلة التاريخية. كالسجلات والإحصاءات والتاريخ الشفهى والخرائط القديمة والمتاحف والآثار التى يمكن استخدامها بكفاءة فى تنمية التعاطف التاريخى وهذا ما أشارت وأكدت عليه بعض الدراسات المتصلة بهذا المجال ، فقد أكدت دراسة بودنجتون Boddington (1980) على أهمية التعاطف التاريخى وتنميته لدى الطلاب من خلال الموضوعات أو القضايا المناسبة التى تثير التعاطف التاريخى نحوها ، واستخدمت دراسة سيمون Simon (1992) السجلات المحلية Local Records والصور Photographs والتاريخ الشفهى Oral History كأحد الأساليب الحديثة التى تساعد على تنمية التعاطف أو المشاركة الوجدانية كأحد أهداف تدريس التاريخ ، وركزت دراسة ماك كليلان وكيتز Mcclellan and Katz (1993) على تطوير العلوم الاجتماعية للأطفال الصغار ، وكان الدافع وراء ذلك هو ملاحظة تدنى الكفاءة الاجتماعية عند الأطفال ومن بينها التعاطف والمشاركة الوجدانية ، ولذلك اهتمت الدراسة بالتركيز على العلاقة بين التطور الاجتماعى من خلال المعارف والمعلومات للأطفال صغار السن ، وتوصلت الدراسة إلى أن التطوير ساعد الأطفال على توظيف معارفهم من خلال بيئاتهم وكذلك زيادة التعاطف والمشاركة الوجدانية والمهارات لديهم ، كما أكدت دراسة براون Brown (1994) على أهمية التعاطف مع الحقوق السياسية للشعوب والقوميات المختلفة من خلال الحوار والمحادثة فى الحياة اليومية والتعامل مع الطلاب متعددى الثقافات داخل الجامعة ، وتناولت دراسة رودر Roeder (1994) الأبعاد الوجدانية والعاطفية فى التاريخ الأمريكى ، وأشارت إلى إهمال تلك الأبعاد فى التطبيقات الميدانية بالرغم من أن المسح العام لآراء قراء الجرائد أكد على وجود دلائل تشير إلى أن هناك اهتماماً زائداً

بالجوانب العاطفية والوجدانية فى الأدب والتاريخ وأوصت بضرورة التركيز على التعاطف التاريخى بما ينمى شعور الأفراد بقوتهم وما يترتب عليه من إنجاز الأعمال بطريقة أفضل ، وأكدت دراسة كاليويوسكا Kalliopuska (1995) علـى أهمية تنمية التعاطف والمشاركة الوجدانية والاتجاهات الاجتماعية لدى الطلاب ذوى الحاجات الخاصة ، ودور الآباء فى ذلك ، كما استخدمت دراسة مانيفولد Manifold (1997) الكتب المصورة كأحد مصادر التعلم فى الدراسات الاجتماعية فى المدارس الابتدائية، واهتمت بالتعرف على الصور واستخدامها فى التدريس مما يعطى للتلاميذ مزيداً من الفهم والتحليل والتخيل والتعاطف مع الصور، كما أكدت الدراسة أن عناصر التصميم والشكل واللون والقيمة والفراغات فى الصور تساعد على تعلم التلاميذ، لأن الصور المنظمة والمتوازية والمنسجمة والمتعددة الأشكال تبعث مزيدا من التعلم والفهم وتزيد من التعاطف معها، كما أكدت الدراسة على أهمية استخدام الصور والكتب المصورة فى تنمية التعاطف والمشاركة الوجدانية لدى الأطفال الصغار، وأكدت دراسة ييجرو وآخرون Yeages & others (1998) على ضرورة تنمية مهارات التفكير التاريخى من خلال استخدام التعاطف التاريخى باستخدام المصادر الأولية والثانوية وتمارين تتعلق بالإجابة عن تساؤلات مرتبطة بالحرب العالمية الثانية، وتوصلت الدراسة إلى إمكانية تنمية التفكير التاريخى من خلال استخدام التعاطف التاريخى كمدخل تدريسى ، وقدمت دراسة فوستر Foster (1999) مدخلين مقترحين لتحقيق بعض الأهداف منها تنمية التعاطف التاريخى فى تدريس التاريخ وهما ـ لعب الدور Role Playing والمحاكاة Simulation فى تدريس وحدة عن قضية السخرة فى الحرب العالمية الأولى ، وفى تلك الدراسة تم إمداد الطلاب

بمعلومات واقعية مع السماح لهم بالتجريب والتمثيل للأدوار التاريخية والمحاكاة وذلك لاكتشاف المعارف والمعلومات المتعلقة بأسباب انقسام الكنديين حول عائدات السخرة وتبرير التعاطف معها فى أثناء الحرب العالمية الأولى ، كما أكدت دراسة أكس Aiex (1999) على أهمية استخدام وسائل الإعلام فى الفصل من أجل تحقيق الأهداف المرجوة ومنها الأهداف الوجدانية خاصة فيما يتعلق بالتعاطف أو المشاركة الوجدانية نحو القضايا والمشكلات التاريخية المحلية والعالمية الجارية، وأوضحت الدراسة زيادة الاهتمام بهذه الوسائل ودورها فى تربية الشباب فى القرن الحادى والعشرين ، كما أكدت دراسة كوربيشلى وآخرون Corbishlely & others (1999). على إمكانية تنمية التعاطف التاريخى من خلال استخدام بعض أنواع الأدلة التاريخية وتقديمها فى صورة دليل للمعلمين المبتدئين ، وتضمن الدليل كيفية تقديم السؤال بطريقة صحيحة ، والمهارات المتعلقة به ، وكيفية استخدام مداخل تنمى التعاطف التاريخى منها الوثائق والألعاب والقصة والصور ، واستخدمت دراسة أو بنشاين وآخرون Obenchain & others (2001) الميلودراما Melodrama كأحد المداخل لتنمية التعاطف من خلال تدريس الدراسات الاجتماعية تجاه بعض القضايا مثل : الديمقراطية ، الحقوق المدنية ، التمييز العنصرى.

معايير التعاطف التاريخى :

يرى شملت Shemilt كما عبر عن ذلك جون كارنز John Cairns (1989) أن هناك أربعة معايير للتعاطف التاريخى هى :

1- التلاحم أو الترابط المنطقى Coherence ويفسر على أنه : الحاجة إلى

روح الفريق أو الصديق فى تفسير أو إعادة تناول الأحداث أو الاعتقاد أو الانسجام والتلاحم الداخلي.

2- الانسجام Consonance ويعنى كيفية إدخال الوجود العاطفى إلى الآخرين فى تناول النصوص التاريخية.

3- الفعالية Efficiency وتعنى أنه لا توجد هناك تفسيرات أخرى بديلة أبسط من ذلك لأنه يرضى المعايير الثلاثة الأخرى.

4- الاقتصاد Parsimony ويعنى الكلفة والاقتصاد فى المعلومات وتفسيرها.

خصائص التعاطف التاريخى أو المشاركة الوجدانية :

يرى جنكنز وبركلى Jenkins & Brickely (1989) أن خصائص التعاطف أو المشاركة الوجدانية تتمثل فى :

1- أنه الوسيلة التى يستطيع بها المؤرخ أن يدخل فى عقول الذين عاشوا فى الماضى حتى يفهم الأحداث الماضية.

2- باستخدام الدليل والتفكير والتأمل نتعرف على إنجازات الفرد أو الجماعة من حيث المعتقدات والمشاعر والقيم وأساليب التفكير.

3- الربط بين المعتقدات والعواطف والأحداث وبين المواقف التى عاشها هؤلاء الأشخاص.

4- أن تحقيق التعاطف التاريخى ليس مهمة سهلة ، ويمكن تحقيق ذلك من خلال قراءة الروايات التاريخية والمسرحيات ، واستخدام الوسائل التكنولوجية مثل الفيديو والسينما ، والتشجيع على الاهتمام بالماضى ونتائجه الحاضرة واستخدام مداخل تدريسية مثل القصص والصور والنشاط والأحداث الجارية.

تنمية التعاطف (المشاركة الوجدانية) في تدريس التاريخ :

تعد القدرة على التعاطف أحد عناصر التنشئة الاجتماعية المتصلة بالفرد الإنساني التى يجب أن تهتم مناهج التاريخ بتنميتها استكمالا لدور الأسرة فى ذلك الجانب (زهران 1972) و (عمار 1992) و (قناوى 1996) وبخاصةٍ إذا ما وضع فى الاعتبار أهمية ذلك العنصر من حيث دفع الفرد المتعلم للانتماء إلى الجماعة والوطن والأمة والقومية فيما يؤدى فى النهاية إلى الاندماج الاجتماعي السليم.

وضرورة اهتمام مناهج التاريخ بتنمية التعاطف التاريخى يأتى استجابة لكثير من الدراسات خاصة النفسية منها والتى تؤكد على أن المتعلم يولد وهو مزود بإمكانات تطبيعه وتنشئته على نحو سليم ، وتجمع على أن هذه الإمكانات تتمثل فى الميراث البيولوجى والقابلية للتعلم والتعاطف وتكوين علاقات عاطفية مع الآخرين (عثمان 1990) و (قناوى 1996).

كما يشير كل من فرى وروسلز Frey & Rothlis 1996 إلى أهمية الدعم الاجتماعى والقبول والتعاطف الذى يتوفر من المدرسة والأسرة وما يترتب على ذلك من تأثير واق من الأوضاع الخطرة فى المجتمع ، فضلا عن الارتباط الإيجابى بالتكيف النفسى والاجتماعى ، وهذا ما يساعد على تنمية التعاطف.

وتكمن أهمية تنمية التعاطف أو المشاركة الوجدانية Empathy كأحد أهداف تدريس التاريخ بالمراحل التعليمية ، والصعوبات التى تواجه ذلك ضرورية لتدريس التاريخ والمدخل لفهم الأطفال للأحداث والتعامل معها ومسايرتها.

وإذا كان الاتصال هو من أكثر المهارات أهمية فى الحياة ، فما بالك بالاتصال العاطفى، حيث إن المعلم والطالب كليهما يمارس العديد من المهارات منذ بداية عملية التعلم التى تتمثل فى: القراءة، والكتابة التاريخية، والاستماع، والمشاهدة لبعض الأحداث والمواقف، وهذه المهارات ترتبط بالتعاطف والتأثير التعاطفى للمعلم على الطالب، والاستماع والفهم والمشاهدة من أكثر المهارات التى تنمى عملية التعاطف التاريخى.

والبداية الحقيقية للتعاطف التاريخى تكمن فى التأثير على المشاعر من خلال الفهم لأن الفهم يتبعه تغير عميق فى التصور الذهنى بعيدا عن السطحية ، يظهر مردوده فى التحدث أو الرد أو التعليق أو المشاهدة أو الآراء ، ويظهر ذلك واضحاً من خلال مستويات الاستماع للفهم التى حددها (كوفى 2000) بما يأتى :

1- التجاهل ويعنى عدم الاستعداد للاستماع وعدم الاهتمام.

2- التظاهر بالاستماع حيث يظهر فى بعض العبارات (ياه - أوه - هذا حق).

3- الاستماع الانتقائى - حيث يظهر انتقاء أجزاء معينة من الحوار أو المحادثة.

4- الاستماع اليقظ - وهو يعنى الانتباه والتركيز والتعبير عن الكلمات التى يتم التلفظ بها بطريقة مفهومة وسليمة.

5- الاستماع التعاطفى :

وهذا النوع هو من أعلى مستويات الاستماع حيث يتم التركيز فيه على ما يقال وما لا يقال ، وترجع قوة هذا النوع من الاستماع إلى أنه يزودنا بالمعطيات التى نبنى عليها سلوكنا وخطواتنا ، ونفهم كيف يفكر الآخرون

وكيف يشعرون ، وتعد المهارة الذاتية من أهم خصائصه ، وفى الواقع أن هذا النوع من أشكال الاتصال مهم جدا بالنسبة لتدريس التاريخ من خلال التعاطف التاريخى ، فالطالب يقرأ ويكتب ما فى كتب التاريخ ويستمع ويشاهد الأحداث التاريخية مثلما يفعل مع غيرها من المواد الدراسية ، ولا شك فى أن القدرة على أداء هذه النماذج والمهارات بشكل جيد له أهمية كبيرة ويؤثر على فاعلية تدريس التاريخ.

وتقوم استراتيجية تدريس وتنمية التعاطف (المشاركة الوجدانية) كما يوضح ذلك جون كارنز John Cairns (1989) على :-

1- التقدير لبعض المعلومات المتاحة حول الشخصية التاريخية فى أى زمان أو مكان.

2- الإدراك أو التعرف على أساليب وطرق التفكير فى المواقف الماضية.

3- بعض المعرفة عن الفروق الفردية فى الخبرة ووجهات النظر بين الشخصيات التاريخية.

4- الإرادة الصادقة للدخول إلى الماضى والاهتمام بالقضايا والمشكلات السائدة فى تلك الفترة ويرى بورتال Portal كما أوضح جون كارنز John Cairns (1989) أن الأسلوب الجميل المقبول والتعاون أكثر من المناقشة، وإتاحة الفرص للمناقشة بين الطلاب ، وأسلوب التساؤل والأسئلة المفتوحة مع استخدام المعلم للوثائق والصور والمواد والوسائل التعليمية الأخرى يساعد على تنمية التعاطف والمشاركة الوجدانية ،.ويساعد على تحقيق ذلك أيضا :-

أ . استعداد المدرس للاستماع إلى الاقتراحات والنظريات والآراء ومناقشتها.

ب. استخدام التمارين والأنشطة.

حـ. إمداد الطلاب بالمعلومات والخلفية التاريخية الملائمة والبعد عن المواقف المحيطة.

د . تهيئة الحالة النفسية للنقاش الجاد للأحداث والمشكلات ، ومراعاة النص التاريخى السليم.

هـ . طرح أسئلة سابقة كافية عن المشكلة.

و . طرح مجموعة من الخبرات عن بعض الأحداث التاريخية لعصر معين ضد أحداث ومواقف عصر أخر حيث يتيح للطلاب التخيل مع ضرورة توجيه المدرس والقيام بالأنشطة والتمارين التى تنمى المشاركة الوجدانية.

ز . تنمية قدرة المدرس على استخدام المدخل التعاطفى واكتشاف القدرات النفسية للطلاب.

كما يرى لى وديسكنسون وجارد Lee & Dickinson & Gard (1982) وميدلى Medley (1982) أنه يمكننا تعليم الأطفال التاريخ من خلال التعاطف التاريخى مع ما يقوم به المؤرخون بطريقة مبسطة ومحدودة دون الدخول فى استنتاج أن الأطفال يصبحون كمؤرخين بحكم حقهم الإنسانى ، بل يمكن التحدث عن أطفال يكتسبون بعض اتجاهات وأساليب المؤرخين عند تعاملهم ومعالجتهم للأصول والمصادر والأدلة التاريخية ، وبالتالى يمكن تقديم الحقيقة التاريخية بشكل يقوم على التعاطف القائم على الأدلة وليس المشاعر سريعة التغير والتحول.

معوقات تنمية التعاطف التاريخي:

أشار جنكنز وباركلى Jenkins & Brickely (1989) إلى مجموعة من الأشياء التى تعوق تنمية التعاطف التاريخى ومنها :

1 - تقديم الحقائق التاريخية مشوهة ومزيفة بدون أدلة تاريخية Historical Evidences.

2 - التعصب والتطرف فى الرأى.

3 - تزييف الرأى العام.

4 - تبرير الأحداث والجرائم التاريخية بأشكال مختلفة.

5 - التأثير الأعمى والصريح للمعتدى وتبرير أعماله بدعوى الإرهاب مثلا.

6 - حجب الصور التاريخية الحقيقية التى تدين المعتدى بأشكاله المختلفة.

7 - الوقوف فى المحافل الدولية بجانب المعتدى ضد الحقوق السياسية والمدنية.

8 - غياب الخلفية التاريخية الصحيحة عن القضايا والأحداث التاريخية لدى الرأى العام (الثقافة التاريخية - التنور التاريخى).

9 - انكفاء بعض الدول على السياسات المحلية وعدم المبالاة بما يحدث للآخرين.

10- مصالح بعض الدول الاستعمارية المشتركة.

11- عدم إبراز ومراعاة الجانب الإنسانى فى أثناء الحروب والصراعات المسلحة.

12- المناهج وأساليب التدريس لا تهتم بالشعوب والجوانب الإنسانية والاجتماعية التاريخية وتركز على الأحداث السياسية.



نموذج تطبيقى لاستخدام بعض المداخل التدريسية (مدخل الصور ـ المدخل القصصى ـ مدخل الأحداث الجارية) لتنمية التعاطف التاريخى

عنوان الوحدة ـ الصراع العربى الإسرائيلى

• مبررات اختيار الوحدة :

نظراً لأهمية التعاطف التاريخى ـ المشاركة الوجدانية ـ كأحد أهداف تدريس التاريخ فى صنع وتشكيل الرأى العام تجاه القضايا والأحداث التاريخية وكيفية تنميته، وفى ضوء ما نراه الآن من عدم التركيز فى مناهج وأساليب وطرق تدريس التاريخ على تناول القضايا والمشكلات التاريخية ومنها القضية الفلسطينية بأسلوب يثير التعاطف معها واتجاه الرأى العام المحلى والدولى حولها من خلال تناول الجانب الإنسانى فى الصراع العربى الإسرائيلى الذى يتضمن حقوق الإنسان الفلسطينى الذى كفلته المواثيق والمعاهدات الدولية ولم تطبق على المحتل ، والمذابح ، والجرائم ، والهدم ، والحصار، والاعتقال ، والإبعاد والتجريف ، والتمييز العنصرى ، والتعذيب للمسجونين ، وحق اللاجئين فى العودة ، وغير ذلك من الأساليب غير الإنسانية بدون سبب وهو ما نشاهده الآن ، ورغم ذلك نجد من يتعاطف مع المعتدى ، ولذلك يحدث الجدل ويضيع الحق ، ونجد التعاطف والتعاطف المضاد من جانب بعض الدول تجاه القضية الفلسطينية ، وبالتالى يتطلب ذلك إبراز أهمية التعاطف التاريخى المبنى على حقائق وأدلة تاريخية وضرورة تنميته بأساليب ووسائط مختلفة من خلال المناهج الدراسية وأساليب تقديمها ، وليس التعاطف المبنى على التعصب الدينى والقومى أو العرقى والمحاباة والمصالح ودعاوى الإرهاب وهو ما تفتقده مناهج وأساليب تدريس التاريخ الحالية.

• التعريف بالوحدة :

عرفت الوحدة هنا على أنها: مجموعة المعارف أو المعلومات المتعلقة بالصراع العربى الإسرائيلى التى يمكن تقديمها للتلاميذ على شكل موضوعات بمراحل تدريسية متعددة مثل: مدخل الصور والمدخل القصصى ومدخل الأحداث الجارية ، مع مراعاة كل عناصر الوحدة ومكوناتها بدءاً بتحديد الأهداف، ثم اختيار المحتوى الذى يعبر عن هذه الأهداف، ثم الطرق والوسائل والأنشطة التى تساعد فى تحقيق الأهداف، والانتهاء بأساليب التقويم المناسبة التى يمكن التأكد عن طريقها من مدى تحقيق الأهداف الموضوعة.

• الهدف العام للوحدة :

تهدف الوحدة إلى تنمية التعاطف التاريخى لدى الطلاب من خلال استخدام مداخل تدريسية متعددة هى مدخل الصور والمدخل القصصى ومدخل الأحداث الجارية.

• الأهداف الإجرائية للوحدة :

تم تحليل الهدف العام للوحدة إلى مجموعة من الأهداف المعرفية والوجدانية والمهارية وذلك لكل موضوع من موضوعاتها على حدة ـ كما سيرد فى أثناء الحديث عن المحتوى.

• محتوى الوحدة :

الأهداف ـ الوسائل ـ الأنشطة ـ التنفيذ ـ التقويم.

يتضمن محتوى الوحدة مجموعة من الدروس بلغت خمسة دروس ، وبالطبع فإن المعلومات المتصلة بالوحدة تعتبر واحدة أو ثابتة خلال استخدامها

من قبل المداخل الثلاثة المحددة للتدريس وهى مدخل الصور والمدخل القصصى ومدخل الأحداث الجارية ـ لكن هذا المحتوى يتغير من خلال أسلوب الاستخدام نفسه حيث يفرض اختلاف الوسائل والأنشطة التغيير فى تناول المحتوى طبقاً لها ، ولذلك فإنه من الأفضل هنا أن يتم عرض الأهداف الخاصة بالوحدة كاملة طبقا للمداخل الثلاثة. ثم كذلك عرض الوسائل والأنشطة للوحدة طبقا لكل مدخل ثم عرض المحتوى فى صورة دروس، وعلى المعلم الذى يستخدم مدخلاً معيناً أن يرجع إلى الأهداف والوسائل والأنشطة الخاصة به.

أولا : أهداف الوحدة : (طبقا لمدخل الصور والمدخل القصصى ومدخل الأحداث الجارية) :

بعد دراسة التلميذ لهذه الوحدة يتوقع أن يصبح قادرا على أن :

الدرس الأول :

1 ـ يتعرف بداية المشكلة الفلسطينية.

2 ـ يتتبع تطور المشكلة الفلسطينية حتى صدور وعد بلفور 1917.

3 ـ يقدر حرمة المؤسسات الدينية.

4 ـ يفرق بين الظلم والعدل فى الاتفاقيات والمعاهدات.

5 ـ يكشف عن نوايا اليهود من خلال هجرتهم إلى فلسطين.

6 ـ يكتشف نوايا الدول الأوربية فى مساعدة اليهود.

7 ـ يفسر العبارة التى قيلت بعد صدور وعد بلفور " أعطى من لا يملك وعدا لمن لا يستحق ".

8 ـ يحدد هدف الصهيونية من خلال تحليله للصورة المتعلقة بالهجرة اليهودية.

9 ـ يستنتج بعض المعلومات المهمة من خلال الصور والخرائط.

10- يذكر تاريخ صدور وعد بلفور.

11- يحلل بنود وعد بلفور.

12- يبرهن على بطلان وعد بلفور من الناحية القانونية.

13- يكتب بحثا قصيرا عن تطور المشكلة الفلسطينية وحتى صدور وعد بلفور.

14- يكتب قصة قصيرة عن معاناة الفلسطينيين.

15- يكتشف أسباب تعاطف الأوربيين مع اليهود.

الدرس الثانى :

1 - يذكر أسباب قيام عرب فلسطين بثورات متكررة فى فترة ما بين الحربين.

2 - يرسم خريطة لفلسطين بناء على قرار التقسيم عام 1947.

3 - يوضح رأيه فى السياسة التى اتبعتها بريطانيا تجاه العرب بداية من وعد بلفور وحتى عام 1948.

4 - يبين رأيه فى سياسة التهجير والقتل واغتصاب الأراضى الفلسطينية التى اتبعها اليهود.

5 - يبدى رأيه فى قرار تقسيم فلسطين.

6 - يقدر دور الشعب الفلسطينى فى مقاومة الانتداب البريطانى.

7 - يحلل الصور الخاصة بالهجرة اليهودية إلى الأراضى الفلسطينية.

8 - يكتب قصة قصيرة عن أسرة فلسطينية تحت الانتداب البريطانى.

9 - يتتبع الأحداث الجارية المتصلة بالدرس.

10- يشجع على تمسك الفلسطينيين بحقوقهم التاريخية.

الدرس الثالث :

1 - يحلل الصور الخاصة بالنهب والسلب والمذابح التى قام بها اليهود.

2 - يحول البيانات الواردة على خريطتين لفلسطين قبل وبعد 1948 إلى حقائق.

3 - يحدد العوامل المسئولة عن نكبة 1948.

4 - يحلل الصور المتعلقة بالمقاومة الفلسطينية.

5 - يعرض صورا من المقاومة الحالية للشعب الفلسطيني.

6 - يستنتج أبعاد المخطط الغربي والمتمثل في العدوان الثلاثي على مصر من خلال الصور الخاصة بذلك.

7 - يبدى رأيا في خيانة اليهود وعدم وفائهم بالالتزامات والمعاهدات الدولية من خلال (أسباب حرب 1967) (قرار مجلس الأمن رقم 242).

8 - يحلل الخريطة الخاصة بمنطقة الشرق الأوسط بعد حرب 1967.

9 - يقدر كفاح الشعوب من أجل الحصول على حريتها.

10- يكتب قصة عن حرب 1967.

11- يقارن بين أبعاد المخططات الصهيونية قديما وحديثا.

12- يربط بين الأحداث الجارية الحالية وما حدث للفلسطينيين قبل وبعد 1948.

الدرس الرابع:

1 - يفسر المقولة " السادات رجل الحرب والسلام ".

2 - يعلن رأيه عن اتفاقية السلام المصرية الإسرائيلية.

3 - يبدى رأيه في الموقف العربي من معاهدة السلام المصرية الإسرائيلية.

4 - يقيم بنود معاهدة السلام بين مصر وإسرائيل.

5 - يتعرف على الاتفاقيات التي تمت بين إسرائيل وفلسطين.

6 - يحلل الصور الخاصة بالقتل والتهجير وحرق الأراضي وتدمير المنازل

والقرى.

7 - يقيم معاهدة السلام برمتها مع إسرائيل.

8 - يفسر أسباب تعنت الإسرائيليين وعدم تنفيذ الاتفاقيات والعهود.

9 - يبدى حلاً للقضية الفلسطينية.

10- يفسر قيام الانتفاضة الفلسطينية نتيجة لزيارة شارون للمسجد الأقصى.

11- يعطى رأيه فى الانتفاضة الفلسطينية.

12- يكتب قصة قصيرة عن عملية فدائية.

13- يهتم بمساعدة الانتفاضة الفلسطينية مادياً ومعنوياً.

الدرس الخامس :

1 - أن يبدى رأيه فى قضية اللاجئين.

2 - أن يحلل موقف مجلس الأمن من الاعتداءات الإسرائيلية المستمرة.

3 - أن يحلل الصور الخاصة بالتهجير والترحيل والنفى.

4 - أن يبدى موقفا تجاه المذابح والمجازر الإسرائيلية للفلسطينيين.

5 - أن يكتب بحثاً قصيراً عن الأحداث الأخيرة التى تمثلت فى اجتياح الإسرائيليين للأراضى الفلسطينية فى مارس 2002.

6 - أن يكتب قصة قصيرة عن إحدى الشخصيات الهامة فى الصراع.

7 - أن يفسر سبب انتشار كثير من الأمراض النفسية والعصبية بين الأطفال والشباب الفلسطينى.

8 - أن يبدى رأيه فى الموقف العربى تجاه القضايا الإنسانية للشعب الفلسطينى.

9 - أن يبدى رأيه فى الموقف الأمريكى والغربى تجاه القضايا الإنسانية للشعب الفلسطينى.

10- أن يتعاطف مع مأساة اللاجئين الفلسطينيين.

ثانياً: الوسائل التعليمية التى يمكن استخدامها فى تدريس الوحدة :

أ) الوسائل التعليمية المرتبطة باستخدام مدخل الصور:

يمكن للمعلم أن يستخدم الوسائل والوسائط التالية والمرتبطة بالصور طبقاً لطبيعة كل درس من الدروس أى يختار منها ما يناسب الدرس. وهى :

1 - صورة للمسجد الأقصى.

2 - صورة لمؤسس الصهيونية العالمية تيودور هرتزل.

3 - خريطة تبين المدن الفلسطينية التى بها أقلية يهودية.

4 - صورة لبلفور.

5 - صورة لتدفق اليهود من دول العالم إلى فلسطين.

6 - فيلم يتضمن صوراً عن هجرة اليهود إلى فلسطين.

7 - صورة مناضل فلسطينى.

8 - صورة لبعض الثوار الفلسطينيين الذين قاتلوا البريطانيين والصهاينة.

9 - صور لقتل ونهب وتعذيب ومذابح.

10- خريطة لفلسطين قبل 48 وأخرى عام 1948 وثالثة بعد حرب 1948.

11- صورة العدوان الثلاثى على مدينة بورسعيد.

12- خريطة لفلسطين وسيناء سنة 1956.

13- صورة لمدفع استخدمه اليهود فى حربهم ضد العرب.

14- صورة دبابة بريطانية استخدمها اليهود فى حربهم ضد العرب وفلسطين.

15- صورة لمتطوعين يهود من أوربا وأمريكا فى طريقهم إلى فلسطين.

16- صورة للاجئين فلسطينيين.

17- صورة أحد المخيمات الفلسطينية.

18- صورة تعبر عن مقاومة الشعب الفلسطينى للاحتلال.

19- خريطة لمصر وفلسطين بعد حرب 1967.

20- صورة لخط بارليف.

21- صورة للرئيس الراحل محمد أنور السادات.

22- صورة لعلم مصر فوق سيناء.

23- صورة لنماذج من الأسلحة المصرية التى اشتركت فى معركة 1973.

24- صورة للرئيس حسنى مبارك يرفع العلم المصرى فوق طابا.

25- صورة لعبور الجيش المصرى لقناة السويس.

26- صورة لتهجير وحرق الأراضى الفلسطينية.

27- صورة لتدمير المنازل وإعادة احتلال المدن والقرى.

28- صورة توضح أعداد اللاجئين الفلسطينيين والأماكن والدول التى ذهبوا إليها.

29- صورة لمقتل الطفل محمد الدرة.

30- صورة لمستوطنات إسرائيلية فى الأراضى الفلسطينية.

31- صورة للسفن ووسائل الموصلات التى حملت اليهود إلى فلسطين.

32- مشاهدة C.D Room يضم مجموعة من الصور للصراع العربى الإسرائيلى.

33- مشاهدة الصور التى تقدمها الأفلام الوثائقية عن الصراع العربى الإسرائيلى فى 50 عاما الذى بثته العديد من القنوات الفضائية مثل قناة M B C.

34- صور للاعتداء على المسجد الأقصى والأماكن الدينية فى القدس.

35- صور للانتفاضة الفلسطينية وتطورها من الحجارة إلى السلاح.

36- صور للعمليات الاستشهادية.

37- صور للاحتلال والإبعاد والقتل والحصار والتجريف التى مارسها الاحتلال الإسرائيلى فى فلسطين.

ب) الوسائل التعليمية المرتبطة بالمدخل القصصى:

يمكن للمعلم أن يعرض بعض القصص المدعمة بالصور والنصوص طبقاً لطبيعة كل درس من دروس الوحدة على النحو التالى:-

- عرض القصص والروايات المرتبطة بتعامل أوربا مع اليهود قبل وعد بلفور.
- عرض القصص المرتبطة بتعامل أوربا مع اليهود قبل قرار التقسيم والزيارات التى كانت تتم للقدس العربية من جانب الملوك والرؤساء العرب.
- تقديم روايات عن الأراضى الفلسطينية من خلال المقابلات مع بعض الأشخاص التى تجريها الصحف والمجلات التى تبين حقوق الفلسطينى فى أرض فلسطين.
- قراءة القصة كحدث تاريخى عن الصراع العربى الإسرائيلى متضمنة الأدلة والوثائق التاريخية.
- الحكاية عن مأساة طفل فلسطينى فقد أهله.
- رواية قصة من قاموا بالانتفاضة.
- رواية قصة من قاموا بالعمليات الاستشهادية مع طرح الأسئلة عن أسبابها

ودوافعها ونتائجها ودورها فى الحصول على الحقوق الفلسطينية.

- تقديم روايات عن دور العرب والأمم المتحدة فى الصراع الفلسطينى الإسرائيلى والعربى الإسرائيلى.
- عرض قصص من خلال الصور عن مأساة الأم الفلسطينية.
- عرض قصص بطولات المصريين فى حرب أكتوبر 1973 مثل قصة عبد العاطى صائد الدبابات، قصة السلام.
- تقديم قصص عن انتهاكات الجنود الإسرائيليين خاصة الحديثة منها مثل القصص الآتية :

1- يذكر أيرول يشيليورت - وهو اختصاصى نفس بريطانى أشرف على معالجة بعض الفلسطينيين - أنه شاهد أثناء زيارته أحد الشباب الفلسطينى من اللاجئين الذين سمح لهم بالذهاب إلى حديقة ما - أنه ظل يضرب بقدمه جذع إحدى الأشجار ويسألها عن السبب فى تعرضه للاضطهاد ، ولاجئ فلسطينى آخر دخل السجن وأفرج عنه بعد عدة سنوات وخلال وجوده فى السجن اضطرت عائلته إلى أن تكافح يومياً للحصول على القوت وعانوا من الفقر والاضطهاد وقد قتل أحد أولاده فى مذبحة صبرا وشاتيلا الأمر الذى أصاب زوجته بمرض عقلى ، وعندما خرج هذا الرجل وذهب إلى بيته كان رجلا آخر فلم يكن هو نفس الشخص، ولم تكن زوجته هى نفس الزوجة، وكذلك أولاده عجزوا عن أن يتكيفوا معه.

2- قصة فلسطينى اسمه بشير أبو وليد فى أثناء الاجتياح الإسرائيلى للأراضى الفلسطينية فى مارس 2002 أطلق جندى إسرائيلي النار على

جار له، وقف وسط الدمار في رام الله وألقى بالسؤال على مراسل واشنطن بوست دانييل ويليامز - موت كل إسرائيلي يصبح حدثا كبيرا ولكن نحن مجرد إحصائيات.

3- قصص عن مذبحة جنين - إبريل 2002 - مثل - روى أحمد أسعد (مواطن فلسطيني) 75 عاما بأن الجنود الإسرائيليين دخلوا منزله الواقع على شارع جنين من الساعة خمسة ونصف مساء السبت 6 إبريل وفتشوا طابقي المنزل ثم طلب منه أن يدعوا جيرانه للخروج ثم قام الجنود الإسرائيليين بحشر 13 من النساء والأطفال في غرفة واحدة وأخذوا ثلاث رجال للخارج، وطلبوا منهم خلع قمصانهم في فحص للكشف عن الأحزمة المتفجرة، وكان أحد الرجال يرتدي رباطا للظهر، وعندما خلع ملابسه بادروا بإطلاق النار عليهم.

4- قصة سريدة أبو غريبة. وهذه القصة حكتها ماري كولفن مراسلة جريدة الصنداي تايمز البريطانية في أثناء تغطيتها لأحداث رام الله في مارس 2002 ، تروي أن هذه السيدة (سريدة) كانت في الطريق مع طفلها ابن العشرة أشهر للاختباء في منزل والدها القريب، وتقول عنها أنها ماتت لأنها كانت تعتقد أن الإسرائيليين لا يقتلون مدنيين ، ولم يستطع أهل (سريدة) الوصول إلى المقبرة فدفنوها في قبر جماعي في موقف سيارات مستشفى (رام لله) بعد أن فاضت المشرحة بالجثث. وإلى جانب جثة سريدة في موقف السيارات دفنوا أيضا (وداد صفوان) الجدة في الخمسينيات من عمرها قتلها الإسرائيليون وهي في طريقها إلى المستشفى لعلاج ساقيها. وفي (بيت لحم) قتل الإسرائيليون

(سميرسلمان) وهو فى طريقه إلى الكنيسة ليدق الجرس كما كان يفعل من 30 سنة ، وداخل (كنيسة المهد) استمر حصار الكهنة والراهبات ومعهم 200 من الفلسطينيين لجأوا إلى الكنيسة هرباً لمدة تزيد عن الشهر، أحد الكهنة حاول فتح نافذة الكنيسة فأطلقوا النار عليه.

5- قصة مقتل الطفل (محمد الدرة) وهو فى حضن والده فى أحد شوارع غزة وبثت مشاهد تلك اللحظة على شاشات التليفزيون عالمياً.

جـ - الوسائل التعليمية المرتبطة بمدخل الأحداث الجارية : -

يقوم المعلم باستخدام الوسائل التالية طبقاً لطبيعة كل درس : -

1- عرض بعض الصور من خلال بعض الصحف والمجلات اليومية والأسبوعية.

2- عرض وجهات نظر مختلفة لبعض المفكرين تناولتها وسائل الإعلام.

3- عرض بعض القضايا الجدلية التى تناولتها الصحف.

4- عرض وجهات نظر القادة العرب فى الصراع.

5- عرض بعض النصوص الخاصة بالاتفاقيات والمعاهدات.

6- عرض بعض النصوص الخاصة بالقضايا الإنسانية مثل التى صدرت عن مجلس الأمن والخاصة بالعنف واللاجئين والمستوطنات.

7- عرض أفلام CD Room تتتبع الصراع حتى الآن.

8 - عرض الأحداث الجارية التى تقدم صورا مرئية حول انتهاكات حقوق الإنسان الفلسطينى مثل : المذابح والهدم والإبعاد والاعتقال والحصار التى تثير فى ذهن التلميذ (التعاطف التاريخى).

9- عرض ألوان من المقاطعة العربية لإسرائيل والبضائع الأمريكية وكذلك

عرض المساهمات الخاصة بالتبرع بالمال للفلسطينيين.

ثالثاً : الأنشطة التى يمكن استخدامها مع تدريس الوحدة :

أ) الأنشطة المرتبطة بمدخل الصور :

يمكن للمعلم الاستعانة بالأنشطة التالية طبقاً لطبيعة كل درس وتكليف التلاميذ بها : -

1 - مشاهدة الصور من المصادر المختلفة التى تعبر عن الصراع العربى الإسرائيلى.

2 - جمع الصور وترتيبها حسب تسلسلها الزمني من المصادر المختلفة وتحليلها والتعليق عليها.

3 - طرح التساؤلات عن الصور وقيمتها وأهميتها التاريخية والهدف منها ومكانها وزمانها ونتائج استخدامها.

4 - عمل معرض للصور بالمدرسة يعبر عن مأساة الشعب الفلسطينى من خلال الصور المعروضة عن طريق استخدام أجهزة العرض المختلفة.

5 - جمع الصور التى تعبر عن انتهاكات حقوق الإنسان الفلسطينى وتوزيعها فى المحافل المختلفة فى المجتمع المحلى.

6 - جمع الصور ومشاهدتها عبر الإنترنت والوسائط المختلفة وعمل ندوات حولها والتعاطف معها.

7 - كتابة بحوث وتقارير صغيرة حول الصور ودورها فى تنمية التعاطف التاريخى مع القضية الفلسطينية.

8 - مشاهدة برامج تليفزيونية وتسجيل الصور التى تعبر عن مأساة الشعب الفلسطينى.

9 ـ تحليل الصورة من خلال توجيه بعض الأسئلة. مثل : كيف نؤرخ لهذه الصورة ، أين التقطت هذه الصورة ـ ماذا تستنتج من هذه الصورة.

10ـ الاستماع إلى شرائط تسجيل عن ذات الدرس ورسم صور لشخصيات معينة.

11- مشاهدة CD Room خاصة بالموضوع وتجميع الصور الموجودة.

12ـ قراءة الخرائط المتعلقة بحروب 48 ، 56 ، 67 ، 1973 واستخلاص المعلومات منها.

13- رسم خطوط زمنية للحروب العربية الإسرائيلية.

ب) الأنشطة المرتبطة بالمدخل القصصى :

يمكن للمعلم الاستعانة بالأنشطة التالية طبقاً لطبيعة كل درس وتكليف التلاميذ بها :

1- جمع القصص من خلال المصادر المختلفة عن تطور الصراع الفلسطينى الإسرائيلى.

2- قراءة القصص وتحليلها وتقديم ملخصات عنها.

3- السماع لبعض القصص من خلال المقابلات التى تجريها وسائل الإعلام من خلال الوسائط المختلفة.

4ـ مشاركة الفلسطينيين وجدانياً والتعاطف معهم من خلال القصص ويتمثل ذلك فى التبرع لصالح القضية الفلسطينية ومقاطعة البضائع الإسرائيلية والأمريكية.

5ـ كتابة قصص قصيرة عن بعض الشخصيات الفلسطينية التى ضحت فى سبيل الدفاع عن الوطن.

6ـ طرح بعض التساؤلات حول القضية مثل ـ ما مدى الثقة أو الصدق فى

الرواية ، وما الاختلافات بين الحقيقة والواقع والخيال ؟ هل كتبت القصة من خلال حدث حقيقى وما الذى تريده ؟ وما مدى استعدادك للقصة ؟ وما الذى تتضمنه وترمز إليه ؟ كيف يمكن المراجعة أو التدقيق فى صحة أحداث القصة ؟

7- كتابة قصص قصيرة حول الأحداث الفلسطينية الأخيرة.

جـ) الأنشطة المرتبطة بمدخل الأحداث الجارية :

يمكن للمعلم الاستعانة بالأنشطة التالية طبقاً لطبيعة كل درس وتكليف التلاميذ بها :

1 - الحصول على الصحف اليومية وقراءة ما فيها عن القضية الفلسطينية والصراع العربى الإسرائيلى.

2 - الحصول على المجلات الأسبوعية والإطلاع على ما فيها فيما يتعلق بالقضية الفلسطينية.

3 - الحصول على المجلات والصحف الدولية وعرض وجهات نظرهم المختلفة حول الأحداث الفلسطينية الجارية.

4 - متابعة البرامج الإخبارية والحوارية التليفزيونية التى تتناول الأحداث الفلسطينية الماضية والحاضرة والتى تقدم وجهات النظر المختلفة حول القضية الفلسطينية.

5 - متابعة البرامج الإخبارية الصباحية والمسائية وكتابة ومراجعة العديد من المصادر المحلية والدولية المرتبطة بأحداث فلسطين ومناقشتها واكتشاف العلاقة بينهما وبين المصادر والقصص الإخبارية التى يسمعها التلاميذ.

6 - ضرورة تركيز التلميذ على الوسائط التى تقدم بها الأحداث الجارية حول القضية الفلسطينية وبخاصةٍ الحديث منها.

7 - يساعد المعلم التلاميذ على المقارنة بين العديد من الروايات والمصادر التاريخية المرتبطة بالأخبار حول القضية الفلسطينية وإدراك مدى الاختلاف بين الأخبار والصور المرئية والصحف والمجلات الإخبارية.

8 - يطلب من التلاميذ النظر إلى الصور فى الصحف والمجلات ثم يسأل عن مدى كفايتها ومدى التعاطف معها.

9 - إجراء مناقشات بين الطلاب حول الأحداث الجارية من المصادر المختلفة ورأيهم فيها والمساهمة فى نشرها وتنمية الوعى بالقضية الفلسطينية.

10- إنشاء جماعة مدرسية تهتم بتقديم الجديد يوميا من خلال المقالات والصور من الوسائط المختلفة يشارك فيها التلاميذ وتقديم تقارير عن أنشطتهم اليومية المتنوعة فى ذلك.

11- تناول كل جديد يوميا عن الصراع الفلسطينى الإسرائيلى ونتائجه السريعة اليومية التى لم تقدمها المناهج والكتب المدرسية بمشاركة جادة من المعلمين والتلاميذ.

12- إقامة ندوات يشارك فيها الخبراء والمعلمون والتلاميذ لتوضيح وجهات النظر المختلفة حول الأحداث الجارية فى الأراضى الفلسطينية ولبيان الأخطار المحيطة بالأمة العربية والتفرقة ما بين الإرهاب والمقاومة وكل ما يساعد على تنمية التعاطف التاريخى.

رابعاً : المحتوى وطريقة التدريس طبقاً لطبيعة كل مدخل تدريسى :

يتضمن محتوى الوحدة مجموعة من الدروس والموضوعات التى يمكن للمعلم أن يستخدمها بأى مدخل من المداخل المقترحة مع الأخذ فى الاعتبار الوسائل والأنشطة التى يمكن أن تساعده فى التدريس طبقا للمدخل المستخدم

وطبقا لما هو مشار إليه داخل دروس وعناصر الوحدة أو الموضوعات ويمكن توضيح ذلك كالتالى :

الدرس الأول : بداية المشكلة الفلسطينية وحتى صدور وعد بلفور 1917:

المقدمة :

يبدأ المعلم الدرس بمقدمة تستهدف إثارة التلاميذ وجذب انتباههم عن طريق إبراز صورة للمسجد الأقصى أو حدث جارى مثل زيارة شارون المشئومة للمسجد الأقصى - أو قصة الانتفاضة ثم يطلب من التلاميذ الإجابة عن التساؤلات المرتبطة بها مثل : أين يوجد المسجد الأقصى ؟ ما أهمية المسجد الأقصى بالنسبة للمسلمين والمسيحيين ؟ وهل للمساجد عامة والمسجد الأقصى خاصة حرمة؟ وهل حرمة المساجد تكون فى السلم والحرب ؟

وبعد تجميع إجابات التلاميذ يتم التوصل إلى أن المسجد الأقصى الشريف جزء من فلسطين وهو أولى القبلتين وثالث الحرمين، وبجواره بيت لحم ولد المسيح وإليه أسرى سيدنا محمد عليه السلام ، وقد عاش المسلمون والمسيحيون وهم الأغلبية فى فلسطين وعدد ضئيل من اليهود (لم يكن يملك أكثر من 2% من الأراضى الفلسطينية حتى عام 1917 م).

ثم ينتقل المعلم بعد ذلك إلى توضيح تطور المشكلة الفلسطينية بداية من صدور كتابات هيرتزل الذى يعتبر أبو الصهيونية الحديثة - عن طريق طرح صورة لهرتزل أو ذكر حدث جارى يخص أطماع الصهيونية فى فلسطين أو عرض قصة عن اليهود فى أوربا قبل حرب 1948 ويتم الحوار حولها من خلال بعض التساؤلات مثل - ما أشهر كتابات هرتزل ؟ وفى أى عام ؟ وما عدد

اليهود فى فلسطين فى تلك الفترة ـ وما هى المدن التى يتركزون فيها ؟ وما هى حرفهم ؟ وبعد تجميع إجابات التلاميذ يتم التوصل إلى كتاب الدولة اليهودية عام 1896 وهو أشهر كتابات هيرتزول ، وأن تعداد اليهود فى فلسطين ومن تلك الفترة لم يتجاوز 12 ألف نسمه معظمهم مركزون فى أربع مدن هى (القدس ـ طبريا ـ صفد ـ الخليل) ويتم عرض خريطة توضح ذلك. وكانت حرفهم إما تجار صغار أو حرفيين صغار: صباغين، وساعاتية وإسكافية وأصحاب مدابغ جلود ـ ولم يكن لهم أية أطماع سياسية ولا خطرت على بالهم فكرة إقامة وطن قومى لليهود. وإنما كان مثلهم مثل سائر يهود الشتات فى سائر بلدان الشرق الأوسط وأوربا والعالم. ثم يطرح المعلم على التلاميذ السؤال التالى ـ ما النتائج التى ترتبت على تحركات هرتزل وأفكاره ـ وبعد مناقشة التلاميذ يصل إلى أن نشاطه أسفر عن عقد مؤتمر بازل بمدينة بازل السويسرية الذى أصدر من خلاله برنامجه الشهير وهو الحصول على موافقة دولية على مشروعية الهجرة اليهودية الجماعية لفلسطين لبناء دولة يهودية خالصة ، وتوالى هذا المؤتمر كل عام.

ثم ينتقل المعلم بعد ذلك إلى حالة العرب عامة وفلسطين خاصة فى الفترة ما قبل الحرب العالمية الأولى مباشرة أو فى أثناء الحرب العالمية وحتى صدور وعد بلفور 1917 ، وذلك عن طريق بعض الأسئلة والأحداث الجارية والقصص وعرض بعض الصور مثل صورة بلفور ـ ومن الأسئلة التى يمكن استخدامها : متى قامت الثورة العربية الكبرى ؟ وما أهدافها وما التحالفات السرية التى كانت تحاك ضد العرب ؟ وما النتائج التى أسفرت عنها. وبعد مناقشة التلاميذ يتم التوصل إلى : أن الثورة العربية قامت بزعامة الشريف حسين أمير مكة عام 1916، وكانت آمالها أن تقوم وحدة عربية تحت زعامته ،

وكانت الوعود الاستعمارية تنهال عليه من حلفائه ـ لكن الحقيقة المرة كانت تحاك بسرية تامة ـ حيث تشكلت لجنة إنجليزية فرنسيه سنة 1916 فيما يسمى باتفاقية سايكس ـ بيكو واحتوت على بنود لتقسيم بلاد الشام والعراق بين المستعمرين الإنجليزى والفرنسى ، وتقسيم المنطقة إلى مجموعة من البلدان الهزيلة ، وأصبحت حصة بريطانيا فى هذه الاتفاقية العراق وفلسطين وشرق الأردن وأطلقت يدها فى مصر ، ونالت فرنسا السيطرة على سوريا ولبنان وأطلقت يدها فى بلاد المغرب العربى

وفى غمرة التعاون العربى مع البريطانيين من أجل طرد الأتراك من المنطقة ، كان بلفور وزير خارجية بريطانيا يعطى اليهود ـ باسم التاج الملكى البريطانى ، وعداً بإقامة وطن قومى لليهود فى فلسطين عرف باسم وعد بلفور ، وكان ينص على تعهد بريطانيا ببذل مساعيها لإنشاء وطن قومى لليهود فى فلسطين.

وقد وصف القانونيون ورجال السياسة فى العالم هذا الوعد حينئذ بأنه " وثيقة بمقتضاها قطعت أمة وعدا رسميا لأمة أخرى بمنحها بلاد أمة ثالثة ـ إنه عطاء من لا يملك لمن لا يستحق.

وقد وضع هذا الوعد موضع التنفيذ حينما احتلت بريطانيا فلسطين فى أثناء الحرب العالمية ، وعندما انتهت الحرب قرر الحلفاء سنة 1920 وضع فلسطين تحت الانتداب البريطانى مع تنفيذ تصريح بلفور ، وشرعت بريطانيا فى ذلك بأن سمحت بتدفق اليهود إلى فلسطين بأعداد كبيرة.

وهنا يعرض المعلم صورة لتدفق اليهود من دول العالم إلى فلسطين أو يعرض قصة بخصوص ذلك أو يذكر حدث جارى روته إحدى الصحف

والمجلات عن هجرة اليهود وأعدادهم من معظم دول العالم إلى فلسطين ثم ينتقل المعلم بعد ذلك العرض والتوضيح إلى المناقشة عن طريق عرض مجموعة من الأسئلة مثل ـ ما الدول التى بدأت موجات الهجرة اليهودية منها إلى فلسطين وما الأسباب التى ساعدت على ذلك ؟ ويتوصل بعد تجميع إجابات التلاميذ إلى أن بداية موجات الهجرة اليهودية إلى فلسطين جاءت معظمها من روسيا خلال حقبتى السبعينيات والثمانينيات من القرن التاسع عشر ، وذلك بسبب الاضطهاد الذى تعرض له اليهود الروس والمذابح التى جرت لهم عام 1871 فى مدينة أوديسا ، ثم تكررت هذه المذابح فى معظم مدن روسيا ابتداء من عام 1881 إثر اغتيال القيصر ألكسندر الثانى واتهامهم اليهود باغتياله ، ثم تلت موجات الهجرة الروسية موجات أخرى من أوربا الشرقية.

ثم ينتقل المعلم بعد ذلك إلى مناقشة قضية مهمة وهى السماح بانتقال ملكية الأراضى العربية إلى اليهود لإقامة المستعمرات اليهودية بها.

ويتم التوضيح للتلاميذ أن اليهود لم يكونوا حتى صدور وعد بلفور يمتلكون أرضا فى فلسطين ، حيث كانت ملكية الأرض إجمالا تعود إلى العرب كما يوضح المعلم للتلاميذ أن اليهود والمهاجرين بعد وعد بلفور أسسوا مدينة تل أبيب على ساحل البحر المتوسط وأنشأوا حوالى 50 مستوطنة زراعية على مساحة إجمالية لم تتجاوز 2% من مجموع مساحة فلسطين.

ثم يطرح المعلم قضية للمناقشة مضمونها (كيف تحولت الأغلبية العربية إلى أقلية وتضخمت الأقلية اليهودية إلى أغلبية) وبعد مناقشة التلاميذ فى ذلك وتجميع آرائهم يتم التوصل إلى أنه منذ عام 1901 كان المؤتمر الصهيونى الخامس قد أنشأ صندوقا خاصا يحمل اسم " صندوق إسرائيل الأزلى " لشراء

الأراضـي مـن ملاكهـا العـرب وتحويلهـا إلـى أرض مملوكـة للشـعب اليهـودى وبالفعل استطاع هذا الصندوق أن يستحوذ على الأراضـى الفلسطينية بوسـائل الإغراء والترهيب والتعذيب حتى استطاع فى عام 1947 وهو عام صدور قرار التقسيم أن يضع يده على حوالى 1.5 مليون دونماً أى ما يعادل 6% من مجموع مساحة الأرض الفلسطينية.

ويختتم المعلم هذا الدرس بسؤال مهم يطرحه على التلاميذ وهو :

هل استسلم شعب فلسطين للأمر الواقع ؟ وبعد مناقشة التلاميذ يتم التوصل إلى أن الشعب الفلسطينى لم يستسلم لذلك وقام بثورات متتالية، ووقعت مذابح دموية بين العرب واليهود وهذا ما سيتم توضيحه فى الدروس القادمة.

التقويم :

1 ـ ما رأيك فى دخول بعض اليهود إلى المسجد الأقصى وانتهاك حرمته ؟

2 ـ ما دوافع بلفور لإصدار تصريحه عام 1917 ـ وهل توافقه على ذلك ؟

3 ـ ما رأيك فى انتزاع أراضى الغير بالقوة كما فعل اليهود مع الفلسطينيين ؟

4 ـ هل استفدت من عرض الصور فى الدرس ـ وما دليلك على ذلك ؟

5 ـ تتبع باختصار تطور المشكلة الفلسطينية حتى صدور وعد بلفور ؟

6 ـ هل توافق على الهجرات اليهودية من جميع أنحاء العالم إلى أرض فلسطين؟ علل إجابتك.

7 ـ هل توافق على موقف الدول الأوربية من العرب بعد الحرب العالمية الأولى ـ وما دليلك على ذلك؟

8 ـ هل يمكنك أن تكتب قصة قصيرة عن بداية المشكلة الفلسطينية ؟

9 ـ ما الأحداث الجارية المرتبطة بهذا الموضوع ؟

10ـ ما أسباب تعاطف الأوربيين مع اليهود ؟

الدرس الثانى : حركة المقاومة العربية الفلسطينية للانتداب البريطانى (1920 . 1948 م)

المقدمة :

يبدأ المعلم هذا الدرس بعرض الصور المتصلة بالدرس مثل صورة لمناضل فلسطينى ، وصورة أخرى لبعض الثوار الفلسطينيين الذين قاتلوا البريطانيين والصهاينة وصورة ثالثة للمسجد الأقصى ، أو يعرض حدثاً جارياً متصلاً بالانتفاضة والأعمال الاستشهادية أو يعرض بعض القصص مثل قصة مناضل فلسطينى أو قصة قرار التقسيم. ثم يبدأ إثارة الأسئلة حولها مثل متى أقرت عصبة الأمم المتحدة الانتداب البريطانى على فلسطين وضمنته ما يدعو إلى إقامة وطن قومى لليهود فى فلسطين ؟ وما هو رد الفعل الفلسطينى والعربى إزاء ذلك ؟ وما تحليلك لهذه الصور والقصص والأحداث. وبعد تجميع إجابات التلاميذ يصل إلى أن عصبة الأمم المتحدة أقرت صك الانتداب البريطانى على فلسطين عام 1922 م وضمنته ما يدعو إلى إقامة وطن قومى لليهود فى فلسطين ، إضافة إلى سعى بريطانيا الدائم إلى تنفيذ وعد بلفور بطريقة عملية ، فى حين بدأ الشعب الفلسطينى نضالاً سياسياً تمثل فى مجموعة من الجمعيات والأحزاب من أهمها:

- الجمعية الإسلامية المسيحية.
- النادى العربى

- المنتدى العربى
- جمعية النهضة الفلسطينية
- الحزب القومى العربى
- جمعية الشباب الفلسطينى

كما بدأ نضالاً عسكرياً مسلحاً . وشهدت فلسطين مجموعة من الثورات أهمها :-

1- ثورة 1920 ، وشارك فيها العرب - مسلمون ومسيحيون - ضد اليهود المعززين بالجنود البريطانيين ، وقد مزقوا فى هذه الثورة علم الخليل فى احتفالات النبى موسى ، واستمرت هذه الثورة بضعة أيام وأسفرت عن استشهاد أربعة فلسطينيين و 21 جريحا مقابل عدد من القتلى والجرحى اليهود.

2- ثورة عام 1929 ، وعرفت بثورة البراق ، والبراق هو مكان صغير من الحائط الغربى للحرم الشريف فى بيت المقدس ، وسمى بالبراق نسبة إلى البراق الذى امتطاه الرسول ليلة الإسراء والمعراج ، ويعرف البراق عند اليهود بحائط المبكى ، ويوم احتفالات 15 آب 1929 وهو يوم احتفالات اليهود بذكرى الهيكل ، انطلقت مظاهرة يهودية حاشدة فى القدس واتجهت المظاهرة إلى حائط البراق ورفعوا العلم الصهيونى فتصدى لهم المسلمون وتصاعدت الأحداث وتفجرت فى شكل ثورة ، شكل العرب على أثرها جمعية حماية المسجد الأقصى.

3- ثورة 1933 ، وكان من أهم أسبابها انتقال الأراضى لليهود وقيام بريطانيا بتسليح المنظمات اليهودية وتدفق الهجرة اليهودية إلى فلسطين (وهنا يعرض المعلم صورة لمهاجرين يهود إلى فلسطين أو قصة عن انتهاكات اليهود فى فلسطين أو حدثا جاريا يبين مأساة الفلسطينيين) فى الوقت الذى

يأس فيه العرب بعدالة قضيتهم وقد كانت هذه الثورة فى شكل مظاهرات بدأت فى القدس ثم يافا ثم نابلس ثم الخليل ، وأسفرت عن مجموعة من النتائج منها :

- مقاومة بيع الأراضى لليهود.
- التصدى لتدفق الهجرة اليهودية إلى فلسطين.
- زيادة النشاط العسكرى ضد القوات البريطانية وبروز بعض التنظيمات مثل تنظيم الجهاد الذى أسسه الشيخ القسام.

4- ثورة 1936 وقامت هذه الثورة نتيجة تجاهل بريطانيا لمطالب الفلسطينيين بإيقاف الهجرة اليهودية ومنع انتقال الأراضى إلى اليهود وإنشاء حكومة وطنية ، وأرسلت بريطانيا قواتها لقصف مواقع المجاهدين وعم الإضراب فى جميع الأراضى الفلسطينية إضافة إلى مهاجمة المستعمرات اليهودية والقوات البريطانية ، واستمر هذا الإضراب لمدة 6 أشهر حتى عرف بأنه أطول إضراب فى التاريخ ، عانى فيه الشعب الفلسطينى كل المعاناة وسط ظروف بالغة الشدة من القهر والفقر والجوع لكن هذا الشعب لم يتوان عن تقديم الأرواح رخيصة فداء للوطن وقد عرفت هذه الثورة بالثورة الفلسطينية الكبرى وانتهت عام 1939.

ويجب أن يوجه المعلم نظر التلاميذ إلى أنه بعد كل ثورة من ثورات الشعب الفلسطينى تقوم بريطانيا بإرسال اللجان إلى المنطقة بهدف أساسى وهو إلهاء الشعب الفلسطينى وتخديره بما يصدر عن هذه اللجان من قرارات ومن أهم هذه اللجان : ما عرف بوثائق الكتاب الأبيض الذى أصدره ونستون تشرشل فى ثلاث مناسبات كانت بدايتها سنة 1922 وتضمن تأويل الحكومة البريطانية

لوعد بلفور وهو أن الوطن القومى اليهودى الذى أقرته بريطانيا فى فلسطين ، لا يعنى أن تصبح كل البلاد تحت الهيمنة الصهيونية وفرض الجنسية اليهودية ، بل تنمية الجالية اليهودية الفلسطينية بإعانة يهود البلدان الأخرى والكتاب الأبيض الثانى صدر فى عام 1930 ، وهو يبين أن الانتداب لا يعنى إعانة اليهود على إنشاء وطن قومى فى فلسطين بل كذلك حماية حقوق الفلسطينيين غير أن الحكومة البريطانية تراجعت فى ذلك أمام ضغوط الحركة الصهيونية.

الكتاب الثالث صدر فى عام 1939 على أثر الثورة الفلسطينية الكبرى وأعلنت بريطانيا فيه أنه ليس من سياستها أن تصبح فلسطين دولة يهودية ، وأن ما تريده فى النهاية دولة فلسطينية مستقلة يتقاسم فيها شعبا فلسطين العرب واليهود السلطة ، وكانت بريطانيا تسعى من وراء ذلك إلى كسب تأييد العرب ضد ألمانيا النارية.

تقسيم فلسطين سنة 1947 :.

وفى هذا الجزء يطرح المعلم قضية مهمة للنقاش مع التلاميذ وهى : ـ المؤامرة التى حيكت ضد العرب وفلسطين والخاصة بتقسيم فلسطين عندما أدركت بريطانيا خطورة المشكلة الفلسطينية فقررت عرضها على الأمم المتحدة التى وافقت عام 1947 على تقسيم فلسطين بموجب القرار 181 الصادر فى 29 نوفمبر 1947 عن الجمعية العامة للأمم المتحدة الذى ينص على " تقسيم فلسطين إلى ثلاثة كيانات ـ دولة عربية مكونة من ثلاثة أجزاء ـ فى الشمال منطقة الجليل الغربى وفى الوسط منطقة غرب نهر الأردن (الضفة الغربية الأن) وفى الجنوب الشريط الساحلى الممتد من نقطة فى منتصف المسافة بين يافا وغزة وحتى الحدود المصرية.

أما الدولة اليهودية تتشكل أيضا من ثلاثة أجزاء - فى الشمال منطقة الجليل الشرقى وفى الوسط القطاع الساحلى الممتد من عكا حتى النقطة التى تقع فى منتصف المسافة بين يافا وغزة وفى الجنوب كل صحراء النقب أما الكيان الثالث فهو منطقة القدس ويتم تدويلها.

ثم يتساءل المعلم - ما موقف العرب عامة والفلسطينيين بخاصة من قرار التقسيم ؟ وما موقف بريطانيا من ذلك ؟ وبعد تجميع إجابات التلاميذ يصل إلى أن الدول العربية رفضت موضوع التقسيم ، أما بريطانيا فقد امتنعت عن التصويت وأعلنت أنها ستسحب قواتها وتنهى انتدابها على فلسطين فى 14 مايو 1948 ، وأخذ اليهود عن طريق عصاباتهم المسلحة يطردون العرب من ديارهم ويدمرون قراهم ويرتكبون أبشع المذابح كمذبحة دير ياسين ، التى راح ضحيتها المئات من النساء والأطفال ، وفى 15 مايو 1948 ، أعلن اليهود قيام دولة إسرائيل ، وكانت حكومة الولايات المتحدة الأمريكية أول دولة تعترف بها تلتها حكومة الاتحاد السوفيتى.

التقويم :

1- ما الثورات التى قام بها الفلسطينيون فى فترة الانتداب البريطانى ؟

2- ما رأيك فى أشكال المقاومة الفلسطينية فى تلك الفترة ؟

3- ما دور الجمعيات والأحزاب الفلسطينية فى فترة الانتداب ؟

4- ما موقفك من الكتاب الأبيض بشأن القضية الفلسطينية ؟

5- ما تفسيرك للمؤامرة التى حيكت ضد العرب والفلسطينيين بخصوص تقسيم فلسطين سنة 1947 ؟

6- ما موقف العرب والفلسطينيين من قرار التقسيم ؟ وهل تؤيد ذلك ؟

7- هل تشارك الرأى القائل بضرورة قبول العرب لقرار التقسيم الذى يسهم فى قيام الدولة الفلسطينية مستقبلا ؟

8- ما رأيك فى القول بأن انتهاء الانتداب البريطانى على فلسطين فى مايو 1948 كان مؤامرة ؟ وما دليلك على ذلك ؟

9- أكتب قصة قصيرة عن دور الجمعية الإسلامية المسيحية فى الكفاح ضد اليهود ؟

الدرس الثالث : الحروب العربية الفلسطينية الإسرائيلية منذ عام 1948 حتى 1973 :

يتم فى البداية عرض بعد الصور أو القصص أو الأحداث الجارية لممارسات العدو الصهيونى كالمذابح والاعتقالات والقتل والهدم ، ثم يبدأ بمقدمة توضح ذلك حيث يذكر المعلم التلاميذ أن العام 1948 عام تاريخى لأنه شهد قيام دولة جديدة فى قلب الشرق الأوسط - هى دولة إسرائيل تلك الدولة التى تثبت الصور والوثائق تاريخها الملئ بالنار والدم والمذابح والتهجير والنفى لأفراد بقعة غالية من الأرض العربية - هى الأرض المقدسة ثم ينتقل بعد ذلك لتوضيح تلك الحروب : -

أولا : حرب فلسطين عام 1948 : -

وتكون البداية بعرض خريطتين لفلسطين إحداهما قبل عام 1948 والأخرى بعد عام 1948 ثم يسأل التلاميذ ؟

ماذا نستنتج من هذه الخرائط ؟ وماذا عن حرب 1948 ؟ وبعد إعطاء

الفرصة للتلاميذ للحديث يوضح لهم أسباب هذه الحرب والمتمثلة فى : -

- حينما قامت دولة إسرائيل فى 15 مايو 1948 تشكلت حكومة مؤقتة لها أعلنها " ديفيد بن جوريون " من تل أبيب يوم 16 مايو 1948 ، واختارت هذه الحكومة المؤقتة حاييم فايتسمان لكى يكون أول رئيس لها فى حين كان أول وزير لخارجيتها هو موسى شاريت وفور إعلان قيام دولة إسرائيل دخلت الجيوش العربية إلى أرض فلسطين للقيام بدورها الذى يمليه عليها ميثاق جامعة الدول العربية للمحافظة على أمن وسلامة الشعب الفلسطينى المجرد من السلاح، وبدأت بالتالى حرب فلسطين الأولى.

- احتلال اليهود لعدد من القرى والمدن التى كانت من نصيب الدولة العربية فى مشروع التقسيم ومن هذه المدن يافا وعكا وحيفا وصفد وطبرية ويوضح المعلم للتلاميذ أن الجيوش العربية أحرزت انتصارات كبيرة لولا أن تقدمت الولايات المتحدة الأمريكية إلى مجلس الأمن باقتراح وقف القتال لمدة شهر يمتنع خلاله الفريقان عن جلب الأسلحة والمحاربين إلى فلسطين ولكن تمكن اليهود خلال الهدنة من تقوية قواتهم وجلب الأسلحة وتدريب المهاجرين - حتى إذا استؤنف القتال ظهر تفوق اليهود فى جميع الجبهات فارتدت القوات العربية واستولى اليهود على مزيد من الأراضى الفلسطينية حتى لم يبقى منها سوى قطاع غزة والضفة الغربية أما القدس فقد ظلت مقسمة بين العرب واليهود.

ثم يتساءل المعلم - ما جملة النتائج التى أسفرت عنها حرب 1948 وبعد تجميع إجابات التلاميذ يصل إلى :

- سيطر الصهاينة على 77.4 من أراضى فلسطين.

ـ أدى قيام الكيان الصهيونى والمذابح الصهيونية التى ارتكبت ضد الفلسطينيين إلى إحداث حركة نزوح ضخمة أبقت على 160.000 فلسطينى فقط فى الأراضى المحتلة عام 1948 مقابل أكثر من مليون يهودى.

ـ احتلت إسرائيل 12 مدينة فلسطينية إضافة إلى 518 قرية فلسطينية ما لبثت إسرائيل أن هدمت 400 منها للحيولة دون عودة أصحابها إليها ودمرت معالمها وسوتها مع حقولها وأعطت مواقعها أسماء عبرية مستحدثة لإزالتها من الذاكرة.

ثانيا : حرب عام 1956 :ـ

يعرض المعلم فى البداية صورة العدوان الثلاثى على بورسعيد الباسلة أو قصة العدوان الثلاثى أو حدثا جاريا ثم يتساءل ما أطراف هذه الحرب ؟ وما سبب تواطؤ بريطانيا وفرنسا مع إسرائيل واشتراكهم جميعا فى الحرب ؟ وما دلالة هذه الصورة أو القصة أو الحدث وبعد تجميع إجابات التلاميذ يتوصل إلى أن سبب اشتراك إنجلترا وفرنسا إلى جانب إسرائيل فى هذه الحرب يرجع إلى غضبهما من مصر (الطرف الأول فى المعركة) بتأميم شركة قناة السويس فى 26 يوليو 1956 ، وكذلك لتقديمها مساعدات عسكرية واقتصادية للثورة الجزائرية. أما الصورة المعروضة فتبرز هجوم الدول الثلاثة على مصر فى أكتوبر 1956 واحتلال القوات الإنجليزية والفرنسية لمدينة بورسعيد فى الوقت الذى عجزت فيه عن التقدم جنوبا نحو الإسماعيلية لشدة المقاومة المصرية ، وانتهزت إسرائيل الفرصة واستولت على قطاع غزة وتوغلت فى سيناء.

ثم ينتقل المعلم بعد ذلك لتقييم العدوان الثلاثى وهل نجح فى تحقيق أهدافه ، ويعطى الفرصة للتلاميذ من خلال مشاهدة بعض الصور والخرائط للمنطقة

وكذلك الشرائط والأفلام والنصوص لتحليلها والوصول إلى نتيجة مؤداها فشل العدوان الثلاثى فى تحقيق أهدافه والدليل على ذلك ـ المقاومة الباسلة لجيش مصر وشعبها ، وقوف الشعوب العربية إلى جانب مصر ـ تأييد الإتحاد السوفيتى لمصر وتهديده بالتدخل العسكرى ـ إعلان الولايات المتحدة رفضها استخدام القوة فى فض المنازعات ـ تنديد الأمم المتحدة.

كل ذلك أدى إلى إجبار إنجلترا وفرنسا على سحب قواتهما من بورسعيد فى ديسمبر عام 1956 ، أما إسرائيل فقد سحبت قواتها من قطاع غزة وسيناء فى أوائل 1957.

ثالثا : حرب عام 1967 :.

يعرض المعلم خريطة لمصر وفلسطين والأردن وسوريا ولبنان قبل عام 1967 وأخرى بعد حرب 1967 ويطلب من التلاميذ المقارنة والاستنتاج ؟ ثم يتساءل معهم عن ما تم فى هذه المعركة وما النتائج التى ترتبت عليها ؟

وبعد إعطاء التلاميذ الفرصة الكافية يتم التوصل إلى أنه بعد أن فشلت إسرائيل فى العدوان الثلاثى أخذت تعد العدة لعدوان جديد ، ولما أتمت استعداداتها قامت فى غضون ساعات قليلة بتحطيم القوات الجوية العربية والاستيلاء ـ بعد قتال لم يدم أكثر من ستة أيام ـ على مساحة من الأرض العربية ثلاثة أضعاف مساحتها قبل العدوان حيث احتلت فلسطين بالكامل واستولت على سيناء إلى أن وصلت للضفة الشرقية لقناة السويس واحتلت هضبة الجولان والضفة الغربية لنهر الأردن ـ وهجرت 250.000 لاجئ عربى معظمهم من المصريين.

أما عن أسباب تلك الحرب فلابد أن يوضح المعلم للطلاب حجم المؤامرة

التى تم تدبيرها للعرب عندما وقفت مصر بجوار سوريا وأعلنت إغلاق خليج العقبة فى وجه الملاحة الإسرائيلية ، وعندئذ طلبت الولايات المتحدة الأمريكية من مصر أن تتحلى بضبط النفس فلا تكن البادئة بإطلاق النار وأنها ضامنة ألا تبدأ إسرائيل بذلك وكذلك طلب الاتحاد السوفيتى من مصر هذا الطلب ، وصرحت إسرائيل أيضا بذلك ، غير أن طبيعتهم التى لا عهد ولا وعد لها جعلتهم يقومون بالهجوم المفاجئ فى 5 يونيو 1967. ثم يتساءل المعلم ما قرار مجلس الأمن الصادر بعد تلك الحرب ؟ وهل التزمت به الأطراف المعنية؟

وبعد تجميع إجابات التلاميذ يتوصل إلى أن القرار 242 فى نوفمبر 1967 الذى يتضمن انسحاب إسرائيل من الأراضى التى احتلتها وإنهاء حالة الحرب واحترام سيادة دول المنطقة وحرية الملاحة وتسوية مشكلة اللاجئين ، وإنشاء مناطق منزوعة السلاح - وقبلت مصر والدول المعنية هذا القرار. غير أن إسرائيل لم تأبه بتلك القرارات ، ولم يتخذ مجلس الأمن أى إجراء ضدها.

رابعا : حرب أكتوبر 1973 :.

وفى بداية الحديث عن تلك الحرب يعرض المعلم بعض الصور المتعلقة بها أو قصصاً بطولية للمسلمين أو حدثاً جارياً من الصحف ويطلب من التلاميذ التحليل والاستنتاج للمعلومات كأن يعرض صورة لعبور القوات المصرية وصورة لعلم مصر يرتفع على الضفة الشرقية. وصورة لتحطيم خط بارليف ، أو عرض الفيلم الوثائقى لحرب أكتوبر أو الحديث عن قصة صائد الدبابات ثم تكون البداية بالتعرض للوضع فى المنطقة قبل عام 1973 ، ولابد من التوصل إلى الاستنتاجات الآتية :

- عملت مصر على إعادة بناء قواتها المسلحة بعد أن تأكدت من عدم تنفيذ

إسرائيل لقرارات الأمم المتحدة.

- عقد مؤتمر الخرطوم فى أغسطس 1967 م ودعا إلى وحدة الصف العربى.
- أخذت المقاومة الفلسطينية توسع من نشاطها الذى شمل أراضى فلسطين وأصبحت المواجهة مع اليهود حدثا يوميا.
- استعملت إسرائيل كل وسائل العنف والقسوة ضد السكان العرب.

وكان من نتائج هذا الوضع فى المنطقة :

1- فى يوليو 1967 حاولت بعض المدرعات الإسرائيلية التقدم لاحتلال بور فؤاد إلى الشرق من بورسعيد إلا أن القوات المصرية تصدت لها وكبدتها خسائر عند رأس العش.

2- فى أكتوبر 1967 حاولت المدمرة إيلات اجتياز المياه الإقليمية. فأغرقتها الصواريخ البحرية المصرية.

3- فى مارس 1968 شنت إسرائيل عدوانا على الفلسطينيين فى الكرامة إلا أن الفدائيين اشتبكوا معهم بالأيدى ورؤوس الحراب وكبدوا إسرائيل الكثير من الخسائر ، وتعتبر معركة الكرامة نصراً للفلسطينيين .

4- عرفت فترة المقاومة العربية للاحتلال من 69 - 1970 بحرب الاستنزاف وتم فيها :

- قيام المدفعية المصرية فى مارس 1969 بالقصف المتواصل لخط بارليف وإحداث خسائر فيه.
- تدخلت الولايات المتحدة الأمريكية بمبادرة وقف إطلاق النار.

- فى وسط هذه الظروف توفى الرئيس جمال عبد الناصر فى سبتمبر 1970.
- خلف الرئيس الراحل محمد أنور السادات الرئيس جمال عبد الناصر وأصدر الدستور الدائم سنة 1971 وألغى الرقابة على الصحف والمعتقلات وعمل على تصفية الخلافات العربية والتشاور مع سوريا لتنفيذ خطة عربية مشتركة.

أما عن حرب أكتوبر نفسها فيقوم المعلم بعرض الصور أو الأحداث أو القصص الخاصة بها ويتم الاستنتاج من خلال ذلك أنه انطلقت الطائرات المصرية فى الثانية بعد الظهر وحطمت المطارات والقواعد الجوية والصاروخية والحصون العسكرية للعدو ، وفى اللحظة نفسها أطلق أكثر من ألفى مدفع مصرى نيرانه على خط بارليف حيث تم تحطيمه وعبرت القوات المصرية قناة السويس وتم رفع العلم المصرى على الضفة الشرقية للقناة وقام الجيش السورى فى نفس الوقت بهجوم مفاجئ على القوات الإسرائيلية فى الجولان وأنزلوا خسائر فادحة بالعدو أجبرته على الانسحاب من بعض المناطق. كما سارعت جميع الدول العربية بمعاونة مصر وسوريا واستخدمت سلاح البترول.

أما الولايات المتحدة الأمريكية فقد سارعت نحو إنقاذ إسرائيل وزودتها بأحدث الأسلحة ، وبدأت إسرائيل تستعيد توازنها وأحدثت ما يسمى بالثغرة (قرب البحيرات المرة).

وانتهت المعركة بإصدار مجلس الأمن قراراً بوقف إطلاق النار وتنفيذ القرار الصادر فى نوفمبر 1967.

نتائج حرب أكتوبر 1973 :.

ويحاول المعلم فى نهاية شرحه لهذا العنصر ومناقشة التلاميذ فى النتائج الخاصة بتلك الحرب ـ ويتوصل معهم إلى أن من أهمها :

- إسقاط نظرية الأمن الإسرائيلية القائمة على العدوان والتوسع.
- إدراك الرأى العام العالمى موقف إسرائيل العدوانى وأطماعه التوسعية.
- ظهور أهمية التنسيق العسكرى بين الجيوش العربية.
- ظهور أهمية البترول كسلاح قوى وفعال.
- تأييد القضية العربية فى المحافل والمؤتمرات الدولية.
- إحراز القضية الفلسطينية الكثير من الانتصارات.
- تغيير هيكل العلاقات الاقتصادية بين الدول الغربية الصناعية المتقدمة وبين الدول المنتجة للنفط.

التقويم :

1- أكتب مقالاً عن بطولات الجيش المصرى فى حرب أكتوبر 1973 ؟

2- بم تفسر : - نكبة 1948 ؟

- فشل العدوان الثلاثى على مصر فى 1956 ؟
- قيام حرب أكتوبر 1973 ؟

3- قال رئيس أركان الجيش الإسرائيلى أن خط بارليف سيكون مقبرة للجيش المصرى ـ دلل بالأمثلة على خطأ هذا القول ؟

4- حلل الصور الخاصة بحرب 1973 ؟

5- اكتب قصة قصيرة عن بطولة قامت بها إحدى الشخصيات فى حرب أكتوبر 1973 ؟

6- أكتب فقرة عن نتائج حرب أكتوبر 1973 ؟

7- ما أثر نتائج حرب أكتوبر على القضية الفلسطينية ؟

8- ما مدى مشاركة العرب فى حرب أكتوبر 1973 ؟

9- ما رأيك فى تعاطف أمريكا والغرب دائما مع إسرائيل حتى فى أثناء حرب 1973 ؟

الدرس الرابع : مؤتمرات السلام والموقف الإسرائيلى منها : .

يبدأ المعلم الدرس مثلاً بعرض قصة عن السلام ونتائجه أو عرض أحداث جارية تتمثل فى دور الرئيس محمد حسنى مبارك فى عملية السلام - والموقف المصرى تجاه إسرائيل خاصة فى الأحداث الحالية - اجتياح إسرائيل لأراضى فلسطين فى مارس 2002 وهل توافق على ذلك أو يقوم بعرض صورة للرئيس الراحل محمد أنور السادات ثم يسأل عن صاحب هذه الصورة ؟ وما الإنجاز الذى قام به ؟

ثم يثير المقولة المشهورة عن السادات - رجل الحرب والسلام ؟ ويتساءل معهم عن أى سلام قام به ؟ وما الدافع وراء ذلك ؟ وما موقف العرب وإسرائيل والمجتمع الدولى منه وما النتائج التى أسفرت عنه ؟

ويصل من خلال مناقشة الطلاب إلى الحقائق الآتية : -

- عقب انتصارات حرب أكتوبر بدأ الرئيس السادات يفكر فى حل النزاع العربى الإسرائيلى حلاً جذرياً.

- بادر الرئيس السادات بالذهاب إلى إسرائيل فى 19 نوفمبر عام 1977 بعد أن صرح بذلك فى خطاب سابق وقبول إسرائيل لذلك.
- أعلن الرئيس السادات أمام الكنيست الإسرائيلى أنه لم يأتى لعقد اتفاق منفرد مع إسرائيل ـ وإنما من أجل كل العرب والانسحاب الكامل من الأراضى المحتلة عام 1967 والاعتراف بحقوق الشعب الفلسطينى.

وأسفرت تلك المبادرة عن عقد مؤتمر كامب ديفيد (سبتمبر 1978) والذى دعا إليه الرئيس الأمريكى جيمى كارتر وأسفر ذلك المؤتمر عن وضع إطار للسلام يتضمن : ـ

- الانسحاب الكامل من سيناء.
- تطبيع العلاقات بين مصر وإسرائيل.
- تحقيق الحقوق المشروعة للفلسطينيين.
- ثم عقدت معاهدة السلام بين مصر وإسرائيل فى 26 مارس عام 1979 وكان أهم نصوصها.
- إنهاء حالة الحرب بين الطرفين وحل النزاعات بينهما سلمياً.
- انسحاب إسرائيل الكامل من سيناء.
- احترام كل طرف سيادة واستقلال الطرف الأخر.
- إقامة علاقات طبيعية سياسية واقتصادية وثقافية بين البلدين.
- إقامة مناطق محدودة التسلح على جانبى الحدود.
- احترام حرية الملاحة فى الممرات الدولية.

➢ بدء مفاوضات الحكم الذاتى للضفة الغربية وقطاع غزة.

ثم يتساءل المعلم مع التلاميذ عن موقف العرب وإسرائيل والمجتمع الدولى من ذلك ؟

ويتوصل معهم إلى ترحيب الأوساط الدولية بها ـ أما الدول العربية فقد اعترضت عليها لأنها لم تدرك فى ذلك الوقت الحقائق الموضوعية والمتغيرات الدولية وفى 6 أكتوبر عام 1981 اغتيل الرئيس السادات وخلفه فى الحكم الرئيس محمد حسنى مبارك وفى عهده تم انسحاب إسرائيل نهائياً من سيناء فى 25 إبريل 1982 ما عدا منطقة طابا.

ثم يعرض المعلم الصورة الخاصة برفع الرئيس حسنى مبارك العلم المصرى فوق طابا ؟ ويتساءل متى تم ذلك ويتوصل مع التلاميذ إلى أنه عندما أحيلت قضية طابا إلى محكمة العدل الدولية بسبب الخلاف حولها أصدرت محكمة العدل الدولية فى سنة 1989 حكمها التاريخى بأحقية مصر فى طابا وبذلك استردتها مصر. ثم يتساءل المعلم هل كانت هناك اتفاقيات أو معاهدات سلام أخرى غير معاهدة كامب ديفيد وما الموقف الدولى والإسرائيلي منها ؟ ويصل معهم إلى :

★ **مؤتمر مدريد للسلام 1991 :**

وقد دعا هذا المؤتمر إلى حل النزاع العربى الإسرائيلى فى ضوء قرارات الأمم المتحدة ومبدأ الأرض مقابل السلام.

★ **اتفاقيات أوسلو 1993 :**

وكانت بين منظمة التحرير الفلسطينية وبين إسرائيل وتوصل الطرفان إلى

اتفاقية تنص على منح إسرائيل للفلسطينيين الحكم الذاتي في الضفة الغربية وقطاع غزة لفترة محدودة ثم يقرر الطرفان بعدها الوضع النهائي لتلك الأراضي.

★ اتفاقية الخليل 1997 :

وتنص على الانسحاب الإسرائيلي من مدينة الخليل وتنفيذ اتفاقيات أوسلو ثم يعرض المعلم صورا لقتلى فلسطينيين وصوراً لحرق الأراضي وتدمير المنازل وإعادة الاحتلال ثم يتساءل المعلم عن مصير هذه الاتفاقيات وهل تم تنفيذها ؟ وما دلالات هذه الصور والقصص والأحداث ؟

ويتوصل بعد مناقشة التلاميذ إلى عدم تنفيذ إسرائيل لهذه الاتفاقيات بل قامت بممارسة سياستها العدائية تجاه العرب وفلسطين وتمثل ذلك في :

ـ الاحتياج الإسرائيلي لجنوب لبنان في 1993 ثم 1996 والذي تسبب في مجزرة قانا.

ـ زيارة شارون المشئومة إلى المسجد الأقصى وما ترتب عليها من قيام الانتفاضة الفلسطينية.

ـ تغيير رؤساء الوزراء الإسرائيليين لدرجة أنهم وصلوا حتى الآن إلى خمسة هم (رابين ـ وبيريز ـ ونتينياهو ـ وباراك ـ وشارون) وكل واحد فيهم يلغي الاتفاقيات السابقة ويحاول وضع شروط جديدة حتى تجدد العنف أخيراً وأصبحت اتفاقية أوسلو ممزقة والانتفاضة مستمرة والعمليات العسكرية الإسرائيلية تتكثف حتى وصلت إلى الاجتياح الإسرائيلي للأراضي الفلسطينية في عهد شارون وتسبب بسياسته السيئة إلى زيادة معاناة الفلسطينيين من التقتيل

والتهجير وحرق الأراضى وتدمير المنازل وإعادة احتلال المدن والقرى التى كانت قد تحررت بموجب اتفاقية أوسلو.

التقويم :

1- اعرض لبنود مبادرة السلام بين مصر وإسرائيل وما رأيك فيها ؟

2- ما رأيك فى المقاطعة العربية لمصر بعد معاهدة السلام مع إسرائيل ؟

3- اكتب قصة قصيرة عن رجوع طابا إلى السيادة المصرية ؟

4- تكلم عن مؤتمرات السلام التى حدثت بين فلسطين والعرب وإسرائيل مثل مؤتمر مدريد واتفاقية أوسلو موضحا رأيك فى أسباب موافقة العرب على هذه المؤتمرات والاتفاقيات فى الوقت الذى رفضوه سابقا عند ما دعتهم مصر إلى ذلك ؟

5- حلل الصور الخاصة بالدرس ؟

6- ما المصير الحالى لاتفاقيات ومعاهدات السلام فى ظل التعنت الإسرائيلى ؟

7- ما مدى تعاطف الدول العربية مع مصر فى اتجاهها نحو السلام ؟

8- اكتب قصة قصيرة عن المفاوضات التى يجريها الفلسطينيون فى البحث عن السلام ؟

9- ما تصورك للحل النهائى للقضية الفلسطينية الذى يمكن أن تتعاطف معه وتسانده ؟

الدرس الخامس : بعض القضايا الإنسانية فى الصراع العربى والإسرائيلى التعامل العربى والدولى معها :.

1 .قضية اللاجئين :

وفى بداية هذه القضية يعرض المعلم صورة خريطة توضح أعداد اللاجئين والأماكن والدول التى ذهبوا إليها أو يعرض صورة اللاجئين أو مأساة طفل أو أسرة ثم يتساءل عن (دلالة هذه الأرقام) وما هى مقترحاتكم لحل هذه القضية ويوضح للتلاميذ أن هؤلاء اللاجئين هم الذين أجبرتهم إسرائيل على ترك أراضيهم فى حرب 48 وحرب 1967 وكذلك نسلهم حيث يوجد أكثر من 3 مليون لاجئ يعيشون فى مخيمات فى الضفة وغزة وكذلك فى الأردن وسوريا ولبنان ومعظم الدول العربية وقد ترك هؤلاء اللاجئين على مدى نصف قرن يعانون الفقر والغضب لكنهم مؤمنون بأنهم سيعودون يوماً إلى أرضهم.

ثم يتساءل المعلم عن موقف العرب والمجتمع الدولى من تلك القضية وهنا يعرض المعلم صورة للاجئ فلسطينى 1967 أو أحداثاً جارية أو قصص اللاجئين ويوضح للتلميذ المبدأ الثابت للعرب والفلسطينيين بحق العودة للاجئين طبقاً لقرارات الشرعية الدولية وحقوق الإنسان.

أما عن موقف إسرائيل فهى ترفض بصورة نهائية ذلك وترفض تنفيذ أية قرارات متعلقة بهذا الشأن ـ لدرجة دعت وزير خارجية إسرائيل شيمون بيريز يصرخ بأن عودة اللاجئين هو بمثابة انتحار لإسرائيل والعجيب والغريب أن الموقف الدولى يؤيدهم خاصة أمريكا التى تدعمهم بكل شيء.

ثم يتساءل المعلم ـ ما الحلول المقترحة من وجهة نظركم وهل موقف

العرب يمكن أن يساعد على إيجاد حلول مناسبة.

2. قضية الاضطهاد والتعذيب والقتل :.

فى البداية يعرض المعلم للتلاميذ قصة محمد الدرة أو قضية عن التعذيب أو أحداثاً جارية لاجتياح مارس 2002 أو صورة عن قتل محمد الدرة وصورة أخرى لتعذيب الفلسطينيين ؟ ثم يتساءل مع التلاميذ ما تحليلكم لهذه الصورة ، وما حجم المعاناة التى يعانيها الفلسطينيون وما النتائج المترتبة على ذلك؟ وما الموقف العربى والدولى من ذلك ؟

ثم يتوصل معهم ، إلى أن الفلسطينيين يمضون فى المقاومة غير عابئين بكل ذلك لأنهم مؤمنون بقضيتهم، أما عن حجم المعاناة فيعرضها (إيرول يشيلورت) وهو إختصاصى نفسى بريطانى أشرف على معالجة بعضهم حيث يقول لن ينسى أطفال فلسطين يوما ما شهدوه ثم يوضح حجم المعاناة عن طريق النقاط الآتية : ـ

- يقول عندما ذهبت أنا وزملائى فوجئت بالكمية الهائلة من ضحايا التعذيب كان بعضهم قد أصيب بإصابات سببت لهم عاهات مستديمة والبعض الأخر قد أصبحوا مضطربين نفسيا ويحتاج علاجهم إلى عدة سنوات طويلة وكان الجميع يسأل عدة أسئلة ـ تعكس شعورهم الداخلى بالكرامة وقد تحاشوا أن يقدموا أنفسهم كضحايا ـ إذ كانوا يعتبرون أنفسهم ممثلين لقضية عادلة ، وتركز سؤالهم عن ـ أفضل طريقة لمقاومة طرق التعذيب ـ والسؤال فى حد ذاته معبرا عن نفسه حيث أصبح التعذيب والعنف المنظم الذى كان يواجهه هؤلاء الشباب قد أصبح جزءا من حياتهم اليومية.
- أن فلسطينى المخيمات يعيشون فى أماكن مؤقتة مزدحمة بالسكان يعانون

من الفقر الشديد ، وبدأ واضحا أن الأطفال قد تحولوا إلى ضحايا حقيقيين للإرهاب والاحتلال الإسرائيلى.

- أطفال عديدون ظهرت عليهم أعراض متاعب سيكولوجية فكان بعضهم يعانى من نوبات الكوابيس المخيفة وآخرون بالغى الحساسية لأى ضجة يسمعونها ويقفزون صارخين من فراشهم أو يتبولون عليها عند سماعهم ضجة أو انفجار.
- الأطفال الذين شاهدوا بأعينهم كيف تعرض آباؤهم للإهانة أو الضرب فقد أصبحت هذه المشاهد راسخة فى أذهانهم تطاردهم فى أحلامهم ويقظتهم.
- كذلك الآباء الذين شهدوا مقتل أبنائهم على أيديهم (والد محمد الدرة) مثلا أصيبوا بالكثير من الحالات النفسية والعصبية.
- أما عن التعذيب فيتم عرض الصور أو القصص أو الأحداث الخاصة بذلك مع التلاميذ من خلال تحليل هذه الأشياء إلى أن العدو الإسرائيلى يرسل دباباته إلى مدن الضفة الغربية غير المحمية لتفجير ثقوب فى البنايات السكنية أو إطلاق النار على السيدات والأطفال وحشد جميع الرجال وربطهم وعصب أعينهم وجرهم إلى أماكن لا يعلمها سوى الله.
- ثم يتساءل المعلم وماذا عن الموقف العربى والدولى من ذلك وبعد المناقشة يتوصل إلى أن الموقف العربى عاجز عن تقديم اى شيء سوى المساعدة بالكلمات والعبارات وبعض الأمور المالية والطبية ولكنه لا يستطيع أن يوقف هذه القضايا ، أما عن المجتمع الدولى فيقف موقف المتفرج بخاصةٍ الولايات المتحدة الأمريكية التى تقدم كل المساعدات للمعتدى بما فيها الأسلحة التى يستخدمونها ضد الفلسطينيين.

3. قضايا المذابح والمجازر الجماعية :.

يبدأ المعلم بعرض أحداث أو قصص أو صور للمجازر والمذابح الإسرائيلية للفلسطينيين والعرب العزل ويطلب منهم التعبير والتحليل لهذه الصور أو القصص أو الأحداث ثم يتكلم عن كل مجزرة أو مذبحة على حدة عارضاً الصور أو الأحداث أو القصص الخاصة بها على النحو الآتى :

مجزرة الخليل :.

وقد ارتكبها المجرم باروخ غولد شتاين بحق المصلين فى الحرم الإبراهيمى وراح ضحيتها عشرات المصليين وهم يصلون.

مذبحة صبرا وشاتيلا :.

وقتل وذبح فى هذه المجزرة أكثر من ألف فلسطينى على أيدى المليشيات المسيحية خلال الحرب اللبنانية عام 1982 ، وهى فظاعة حمل فيها القائد الإسرائيلى حينذاك أريل شارون المسئولية غير المباشرة عن وقوعها.

مجزرة جنين فى إبريل 2002 :.

وقد حدثت هذه المجزرة فى أثناء الإجتياح الإسرائيلى للأراضى الفلسطينية فى مارس 2002 ، وبدأت بقيام المروحيات الإسرائيلية التى حلقت على ارتفاع منخفض بإطلاق أكثر من 20 صاروخا على المخيم خلال 15 دقيقة مما أدى إلى تدمير العديد من المنازل ، ثم اقتربت المروحيات أكثر مطلقة مئات القذائف، ثم قامت القوات الإسرائيلية بالتقدم عبر الأزقة بواسطة جرافات عبر شق الطرق مدمرة الكثير من المنازل على رؤوس ساكنيها واستخدموا من بقى من السكان كدروع بشرية للتقدم حتى أجهزوا على مخيم جنين بالكامل

وراح فيه الآلاف من القتلى تحت الأنقاض.

ومنعت إسرائيل الصليب الأحمر من الدخول أو دفن الجثث ورفضت قرار مجلس الأمن بدخول لجنة تقصى حقائق إلى المخيم.

4. قضايا الاستيطان :.

ويتم التوضيح هنا أن الفلسطينيين لا يطلبون شيء من إسرائيل أو أمريكا أو العالم سوى السيطرة الكاملة على أراضيهم ، حيث يمكن لأسرهم العيش من دون المهانة اليومية التى يتعرضون لها ، والتى أدت إلى أن يفكر جيل كامل من الأطفال فى أن يتمنوا الشهادة فى الوقت الذى يكون الرد الإسرائيلى والتجاهل العالمى بإقامة المستوطنات داخل الأراضى الفلسطينية التى يزيد عددها كل عام لدرجة تفجر بالتهام كل شبر من الأراضى الفلسطينية ومن أمثلة هذه المستوطنات مستوطنة (غوش أتزيون وآرييل ومعاليه أدوميم) وهذه المستوطنات من ضمن عشرات المستوطنات الموجودة فى الضفة أما فى الجليل فقد زاد عددها عن 200 مستوطنة.

5. قضايا الترحيل :.

وتعد هذه القضايا من أخطر القضايا والأساليب التى يستخدمها الإسرائيليون لإضعاف الفلسطينيين وإذلالهم ، وقد استخدمها اسحق رابين نفسه حيث اتخذ قراراً بترحيل أكثر من 400 من النشيطين الإسلاميين إلى لبنان التى رفضت هى الأخرى دخولهم وقضوا مدة من الزمن فى أوضاع صعبة فيما يعرف بأشخاص بلا أرض وقد أدت هذه الواقعة إلى توقف المفاوضات الخاصة بالسلام لفترة من الوقت ، كما أنه فى الإجتياح الأخير للأراضى الفلسطينية فى

مارس 2002 وحصار الرئيس الفلسطيني ياسر عرفات اشترطت إسرائيل لرفع الحصار عنه نفى وطرد 13 فردا من حماس والجهاد إلى قبرص وتم ذلك بالفعل فى 9 / 5 / 2002.

6. قضايا الحماية الدولية من خلال مجلس الأمن :.

مجلس الأمن هو الأداة التنفيذية للأمم المتحدة وهو المسئول الأول عن حفظ السلام وإنزال العقوبات بالدول التى تنتهك أحكام الميثاق ولكن المؤسف له أن هذه السلطة التقديرية تقترن فى معظم الأحيان بعنصر المزاجية أو مصالح الكبار أو تصاب بالشلل بسبب استخدام حق النقض وعلى سبيل المثال نظر المجلس فى إبريل 1948 فى حوادث فلسطين الدامية فلم يرى فيها تهديدا للسلم وفى 15 يوليو من نفس العام أصدر قراراً وصف فيه الوحدات المذكورة بأنها تشكل تهديدا للسلام ووجه بعض الإدانات والتهديدات إلى إسرائيل ، وتمردت ورفضت الانصياع لأى قرار ، وها هو الاجتياح الأخير من إسرائيل للأراضى الفلسطينية فى مارس 2002 وتعرضت الأراضى الفلسطينية وشعبها لمجازر ومذابح وقتل وتجريف دون أن يحرك المجلس ساكناً سوى الإدانات، والمؤسف أيضا أن جميع الوقائع والدلائل تشير إلى أن مجلس الأمن لن يغير موقفه فى القريب العاجل من جرائم إسرائيل ، والإدارة الأمريكية التى تستعين بإسرائيل لتحقيق أطماعها لن تدع المجلس يتخذ أى قرار يسئ إلى إسرائيل فهى كما قال أحد المفكرين مع إسرائيل بالحق وبالباطل.

التقويم :

1- اكتب قصة قصيرة عن مأساة أسرة فلسطينية أو مأساة طفل فلسطينى فقد والديه.

2ـ ما تحليلك للمجازر والمذابح المستمرة التى تقوم بها إسرائيل ضد الفلسطينيين ؟

3ـ ما رأيك فى الموقف العربى والموقف الدولى من مجزرة جنين ؟

4ـ حلل الصور الخاصة بالمذابح والقتل والتهجير واكتب عنها وما موقفك منها؟

5ـ ما رأيك فى موقف مجلس الأمن من الاجتياح الإسرائيلى للأراضى الفلسطينية فى مارس 2002 ؟

6ـ ما رأيك فى العقبات التى تمثلها المستوطنات الإسرائيلية للسلام؟

7ـ ما اقتراحاتك لحل قضية الصراع العربى الإسرائيلى ؟

8ـ ما الحلول المطروحة الآن التى يمكن أن تؤيدها وتدعو الأخرين إلى مساندتها ؟

مراجع الوحدة :-

1 - **المجلة - مجلة العرب الدولية** ، العدد 1157 ، إبريل 2002.

2 - **جريدة الأهرام القاهرية** ، تحليل عملية اغتصاب أرض فلسطين ، عرض وتحليل : حسن فؤاد، الأهرام - ملحق الجمعة ، 14 سبتمبر 2001 ، ص 38.

3 - **عبد الرحيم عبد الرحمن عبد الرحيم** : تاريخ العرب الحديث والمعاصر ، الطبعة الخامسة ، القاهرة ، دار الكتاب الجامعى ، 1990 ، ص ص 348 - 395.

4 - **عبد الوهاب المسيرى** : الأكاذيب الصهيونية من بداية الاستيطان حتى انتفاضة الأقصى ، اقرأ - سلسلة ثقافية شهرية ، العدد 661 ، القاهرة ، دار المعارف 2002.

5 - **عزيز محمود شكرى ، حسن إبراهيم قادرى** : قضايا معاصرة فى السياسة الدولية ، الطبعة الثالثة ، منشورات دار الكتب العربية ، 1995 ، ص ص 230 ، 245.

6 - **على المحجوبى** : جذور الاستعمار الصهيونى لفلسطين ، تونس ، دار سرس للنشر ، 1990.

7 - **فاروق البربير ، عزمى بشارة** : الصوت الصاروخ فى البرية : فى تاريخ العرب والعالم ، مجلة مصورة تبحث فى التاريخ العربى ، السنة الواحدة والعشرون ، العدد 192 ، أغسطس 2001 ، ص ص 3 - 5.

8 - فوزى صلوخ : الدور الأمريكى فى منطقة الشرق الأوسط من عهد الرئيس روزفلت إلى الرئيس جورج دبليوبوش، فى : تاريخ العرب والعالم - مجلة مصورة تبحث فى التاريخ العربى ، السنة الثانية والعشرون ، العدد 195 ، فبراير 2002 ، ص ص 24 - 41.

9 - فوزى محمد حميد : حقائق وأباطيل فى تاريخ بنى إسرائيل ، دمشق ، دار الصفدى ، 1994.

10- محمد المجذوب : من المسئول عن الحماية الدولية للشعب الفلسطينى ، فى : تاريخ العرب، العالم ، مجلة مصورة تبحث فى التاريخ العربى ، السنة الواحدة والعشرون.

11- مجلة نيوزويك Newsweek باللغة العربية العدد 23 ، إبريل 2002.

12- نظام محمود بركات : الاستيطان الإسرائيلى فى فلسطين بين النظرية والتطبيق ، الرياض ، مطابع جامعة الملك سعود ، 1989.

13- المواقع المرتبطة بالقضية الفلسطينية على الإنترنت مثل موقع وكالة الأنباء الفلسطينية وفا.

.WWW.Wafa. Com

WWW. Palestinian. Com

.WWW.Intifada. Com

مراجع الفصل

أولا : المراجع العربية :.

1 - **حامد زهران** (1972) : علم النفس الاجتماعي ، القاهرة : عالم الكتب ، ص 246.

2 - **حامد عمار** (1992) : التنمية البشرية في الوطن العربي. المفاهيم ، المؤشرات ، الأوضاع. الطبعة الأولى ، القاهرة : دار سيناء للنشر ، ص 4.

3 - **ستيفن د. كوفي** (2000) : العادات السبع للناس الأكثر فعالية. دروس فعالة في عملية التغيير الشخصي. الرياض : مكتبة جرير ، ص ص 365 - 388.

4 - **سيد أحمد عثمان** (1990) : علم النفس الاجتماعي التربوي - التطبيع الاجتماعي. الجزء الأول ، القاهرة : الأنجلو المصرية ، ص ص41 - 47.

5 - **هدى محمد قناوي** (1996) : الطفل - تنشئته وحاجاته. القاهرة : الأنجلو المصرية ، ص ص 39 - 45.

ثانيا : المراجع الأجنبية :.

1- **Aiex, Nola Kortner** (1999) : " Mass Media use in the class room ", ERIC DJGESTS , No. 436016.

2- **Beer , Ann low** (1989) : " Empathy and History." , Teaching History , No. 55, PP. 3 – 7.

3- **Boddington , Tony** (1980) : " Empathy and Teaching History. ", Brith Journal of Education studies , Vol. 28 , No. 1 , PP. 13 – 19.

4- **Brown , David w.** (1994) : " Higher Education Exchange, USA , Ohio , ERIC DIG ESTS , No. 399889.

5- **Cairns , John** (1989) : " Some Reflections Empathy and History. " Teaching History , No. 55 , PP.13–18.

6- **Corbishley , Mike & others** (1999) : " Primary History : using the Evidence of History Environment. A teacher's Guide. " , Text from the ERIC Document Reproduction service website , England , E.D , No. 44597.

7- **Foster , Stuart** (1999) : " Using Historical Empathy to Excite students About the study of History : Can you Empathize with Nevile Chamberlain. " , social studies , Vol. 90 , Issue 1 , PP. 18 – 24.

8- **Frey, C.U. & Rothlis , Berger C.** (1996) : " Social support in Healthy Adolescents. : " Journal of youth and Adolescence,Vol. 23 , No.1,PP.17- 21.

9- **Jenkins , Keit and Brickely** (1989) : " Rellections on the Empathy Debate., " Teaching History , Np. 55 , PP. 18 – 23.

10- **John , Fines** (1978) : " Educational objectives for the study of History." , Historical Association , PP. 4 – 8.

11- **Kalliopuska , Mirja** (1995) : " The significance of parents and grandparents Role. Proceedings of the Femmo-Hungorian conference on Developmental psychology , Finland , ERIC DIEST , No. 395652.

12- **Manifold , Marjorie Chee** (1997) : " Picture Books as A social studies Resource in the Elementary school classroom. E .D. , No. 412168.

13- **Mc Clellan , Diane E. & skatz , Lilion G.** (1993) : "young children social Development , E .D.,No. 356100.

14- **Mc Farlane , Iohn** (1999) : "Receiving and Discovering Instruction : two Role – playing simulation of the world ware 1 Conscription Crisis. " Canadian social studies , Vol. 33, No.2 , PP. 52–53.

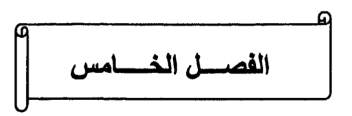
15- **Medley , Robert** (1982) : " Teaching and Learning An Understanding of the concept of cause In History ., " Teaching History , PP, 13 – 27.

16- **Obenchain, Kathryn M.& Morris Ronlad v.**(2001) : " The (Molo) Drama of social studies our Hero." social studies , Vol. 92 , No. 2 , PP. 84 – 85.

17- **Roeder , George H.** (1994) : " Coming to our senses. " The Journal of American History , Vol. 81 , PP. 1112 – 1122.

18- **Simon , Linda** (1992) : " Make History with your students., " Learning , Vol. 20 , No. 1 , PP. 56 – 57.

19- **Yeager , Elizabeth Anne and others** (1998) : " Why people in the past Acted As they Did. An Exploratory study in Historical Empathy " International Journal of social Education , Vol 13 , No. 1 , PP. 8 – 24.



تدريس التفكير التاريخى

- مقدمة
- ماهية التفكير
- الفرق بين التفكير ومهارات التفكير
- التفكير والتفكير التاريخى
- مهارات التفكير التاريخى
- تنمية التفكير التاريخى
- معايير الفهم والتفكير التاريخى
- استخدام النموذج الإستقصائى فى تدريس التفكير التاريخى
- استخدام الحقائق التاريخية – القلاع والحصون
- كمدخل لتدريس التفكير التاريخي

الفصل الخامس
تدريس التفكير التاريخي

مقدمة

تعد قضية التعليم وتطوير المناهج الدراسية اليوم من أخطر القضايا التربوية ، ولذلك فهى تمثل فى بعض البلاد المتقدمة مثل الولايات المتحدة الأمريكية وبريطانيا واليابان قضية أمن قومى نظراً للتطور التكنولوجى السريع والمتلاحق الذى انعكست آثاره على العالم أجمع.

ونظرا لأن مصر جزء من هذا المجتمع كان ولابد أن تكون قضية التعليم وتطوير مناهجه هدفاً رئيسياً وضرورة من ضرورات الأمن القومى لكى يواكب التطورات العالمية.

ومن هنا أصبحت العملية التعليمية تهتم بتنمية مهارات التفكير بأنواعه المختلفة وليس مجرد حفظ واستيعاب أكبر قدر من المعلومات ، حتى يمكن مواكبة التطورات العالمية السريعة والمتلاحقة .

والاهتمام بالتفكير ومهاراته يعد محورا أساسيا لتطوير المناهج ، ومن أجل ذلك عقدت العديد من المؤتمرات ، منها المؤتمر العالمى السابع للتفكير ، والذى عقد فى سنغافورة فى الفترة من 1- 6 يونيو 1997 كما ورد فى مجلة المعرفة (1998) وكانت أهم محاوره هى :

1-التفكير بلا حواجز ولا حدود.

2-التفكير النقدى والابداعى.

3-التفكير والتعليم والتعلم.

4-التفكير : التطبيقات والمناهج والعمل الحر.

5-التفكير : رؤى مستقبلية.

ولقد تم تقديم التجارب التعليمية لبعض البلدان فى مجال التفكير النقدى والإبداعى فى المراحل الدراسية المختلفة منها (سنغافورة ، واليابان ، والصين، واستراليا ، وفنزويلا ، وكندا ، الولايات المتحدة الأمريكية ، وبريطانيا).

وأثبتت البحوث التى عرضت فى المؤتمر أن هناك خمس عشرة طريقة لتنمية التفكير هى :

1- الدعوة إلى أن ينتقد الشخص أفكاره ويقوم بالتبشير بها بنفسه .

2- البعد عن الجمود وتدريب النفس على رؤية الأشياء من زواياها المختلفة.

3- أهمية الشخصية.

4- أهمية الدافعية.

5- المثابرة والمواظبة والداب.

6- الرغبة فى مواجهة التحديات.

7- القدرة على تحمل الغموض والالتباس.

8- الرغبة فى النضج العلمى.

9- الثقة بالنفس.

10- تحب ما تفعله وتقوم به.

11- إثراء التفكير بعيد المدى.

12- السماح بوجود الأخطاء مع عدم تكرارها.

13- التمتع بروح الدعابة والفكاهة.

14- إعطاء الوقت الكافى للتفكير.

15- تطبيق الإبداع عملياً والقيام به وليس الحديث عنه.

ماهية التفكير:

يذهب فتحى جروان إلى أن التفكير هو سلوك عقلى هادف يتم عند التعرض لمثير معين ويزداد تعقيداً مع نمو الفرد ، ويستند إلى معلومات دقيقة ، ويسترشد بأساليب واستراتيجيات صحيحة ، ويمكن تنميته بالتدريب والمران ، وله أشكال وأنماط مختلفة كاللفظى والرمزى والكمى والمكانى والشكلى ، كما أن له أنواعاً مختلفة كالتفكير الناقد والابداعى والاستقرائى والاستنباطى والتأملى والمجرد والمحسوس والمعرفى والمتباعد والعلمى والتاريخى وفوق المعرفى .

ويؤكد اللقانى(1979) أن التفكير عملية معقدة تتضمن كثيراً من العمليات بعضها يمثل مستوى منخفضا من التفكير مثل التذكر والاسترجاع والربط ، وأخرى تمثل مستويات أرقى وأكثر تعقيدا مثل التحليل والتركيب والتفسير وفرض الفروض والتأكد من صحتها والتقويم، ويرى بارتلت Par TLett أن التفكير هو تقديم الدليل أو البرهان على اكتساب المعلومات الجديدة عن طريق النجاح فى ترابط الخطوات مع بعضها البعض. ومن خلال ذلك يمكن استنتاج.

1- أن التفكير يتألف من مجموعة من المكونات مثل :

أ- العمليات المعرفية – وتنقسم بدورها إلى :

* عمليات معرفية معقدة أو مستويات عليا: مثل التحليل والتركيب وفرض الفروض والتأكد من صحتها والتطبيق وحل المشكلات.
* عمليات معرفية اقل تعقيداً أو مستويات دنيا أو منخفضة :

مثل التذكر والاسترجاع والربط والتطبيق، ويرى نيومان Newman أن مهارات التفكير الدنيا تتطلب فقط التطبيق الآلى للمعلومات المكتسبة من قبل الطالب فى حين تتطلب مهارات التفكير العليا عمليات الاستنتاج والتفسير

والتحليل ، كما يرى أن تلك العملية تعتبر أمراً نسبياً ، حيث إن المهام التى تتطلب مستويات دنيا من أحد الأشخاص قد تتطلب مستويات عليا من شخص آخر، وتبعا لذلك فإن تحديد المدى الذى يحتاجه الفرد للتفكير فى موقف أو مشكلة ما يتطلب تحديدا لمستوى ذكائه.

ب- عملية توجيه وتحكم.

جـ- معرفة خاصة بمحتوى الموقف أو المشكلة أو الموضوع أو المادة .

د- استعدادات وعوامل شخصية كالاتجاهات والميول .

2- أن التفكير يتضمن مجموعة من العمليات لملء الفراغات داخل مخ الإنسان ومن أهمها :

* **الإدخــــال :** ويقصد به إضافة معلومات جديدة من خلال التتابع المنطقى.

* **الاستقراء :** أى الاستنتاج من سلسة من الملاحظات والتطورات المحتمل حدوثها أو إتمام الجمل الناقصة .

***التفسيــر :** ويقصد به إعادة ترتيب المعلومات لتقديم تفسير جديد.

3- أن التفكير عملية معقدة وتزداد تعقيدا بنمو الفرد.

4- أن التفكير يمكن تنميته بالتدريب.

5- أن التفكير له أشكال وأنواع مختلفة .

الفرق بين التفكير ومهارات التفكير:

يرى فتحى جروان أن التفكير كعملية كلية يتم عن طريقها معالجات عقلية للمدخلات الحسية والمعلومات المسترجعة لتكوين الأفكار أو استدلالها أو الحكم عليها وتفسيرها ، وهى عملية تتضمن الإدراك والخبرة السابقة والمعالجة الواعية وعن طريقها تكتسب الخبرة معنى .

أما مهارات التفكير فهى عمليات محددة نمارسها ونستخدمها عن قصد فى

معالجة المعلومات مثل مهارات تحديد المشكلة وافتراض الفروض واختيار صحتها أو تقييم قوة الدليل أو الادعاء.

ولتنمية التفكير أو مهاراته داخل الفصل يجب ممارسة الأنشطة التالية من خلال :-

* إثارة الأسئلة الموجهة ، وبخاصة سؤال الطلاب عن آرائهم وتشجيعهم على الاستنباط والاستنتاج.

* - تنويع الأسئلة.

- تكليف الطلاب بواجبات يقومون من خلالها بتوجيه (2-5) أسئلة عن قضية ما، أو تكليفهم بعد نهاية كل درس بكتابة أسئلة عن ذلك الدرس أو قراءة قطعة عليهم ثم يطالبون بوضع أسئلة عنها قدر استطاعتهم.

* تشجيع الطلاب على أن يسألوا بأنفسهم ورفع مستوى اهتمامهم بالمستويات المنوعة للأسئلة.

ومن هنا يجب الاهتمام بالناحية العملية على كافة المستويات، ونقل التفكير الناقدى الابداعى إلى الناحية العملية التطبيقية لزيادة كفاءة الطلاب العلمية ، وتهيئتهم لمستقبل حافل بالتغيرات والمستجدات المتلاحقة.

التفكير والتفكير التاريخى :

يعتبر التفكير التاريخى أحد الصور المتعددة للتفكير ، وتكمن أهميته فى أنه يمثل هدفاً من الأهداف التربوية لتدريس التاريخ فى العصر الحديث ، حيث يوجد اتفاق فى مجال التربية بصفة عامة ، ومجال مناهج وطرق تدريس التاريخ بصفة خاصة على أن عملية تعلم التاريخ ينبغى أن تنمى القدرة على الفهم والتفكير التاريخى.

من هنا جاء الاهتمام فى تطوير مناهج الدراسات الاجتماعية بصفة عامة

ومناهج التاريخ بصفة خاصة ـ بتنمية مهارات التفكير التاريخى، وتركز ذلك الاهتمام عن طريق إجراء البحوث الميدانية وعرض المؤتمرات الدولية .

وقد أشارت بعض هذه البحوث والمؤتمرات كما أوضحها ماتهى ولندا Matthew & Linda(1988) إلى أن الأعمدة العقلية الأساسية لتنمية التفكير التاريخى هى الحقائق التاريخية ، خاصة أبحاث برونر Bruner .

(الروايات تقدم أسلوبا يعتمد عليه لتنمية الفهم التاريخى ، وبيل Peel.

(تنمية التفكير المنطقى فى تعلم التاريخ معتمدا على نظرية بياجية piaget التى ركزت على مراحل النمو المعرفى و بخاصةٍ فى الرياضيات والعلوم وكذلك هالم Halm (المراحل المنطقية المشابهة) للمراحل التى وصفها بياجيه وإمكانية ملاحظتها فى التفكير التاريخى) ، ويمكن استقراء بعض النتائج المهمة لهذه البحوث والمؤتمرات على النحو التالى :

1- إن المعلمين والتلاميذ على حد سواء فى حاجة إا . محتوى معرفى لبناء سياق مناسب للتعلم والتفكير .

2- إن التلاميذ يمكنهم فى مرحلة مبكرة أن يكونوا قادرين على التفكير التاريخى بشرط أن تكون لديهم معرفة سابقة كافية.

3- يجب التركيز فى المناهج الدراسية على إبراز قيمة التاريخ . وأهميته ومكانته ومعرفة الأماكن التى يكون بها قابلا للنقد.

4- يجب على القائمين على تطوير مناهج التاريخ والمعلمين أن يكللوا جهودهم بإشراك التلاميذ فى دراسة التاريخ عن طريق استخدام الأدلة التاريخية المختلفة.

مهارات التفكير التاريخى :

يعرف جون نيكول Gon nichal (1984) مهارات التفكير التاريخى بأنها القدرة على القيام بعمليات تتناول المادة التاريخية بشكل يثير التفكير مثل وصف .وتفسير الأحداث التاريخية والقدرة على التناول الواسع والعريض للمصادر والأدلة التاريخية ، وإعادة تخيل المواقف التاريخية ، أو توضيح التعليلات الخاطئة و المزيفة ، وفهم المواقف التاريخية ، واكتشاف الدليل التاريخى وفهمه ، والاستنتاج والربط بين الأسباب والنتائج، وإصدار الأحكام ، والتأريخ، وتجدر الإشارة إلى أن تحقيق تلك العمليات فى الفصل يتطلب استخدام مستويات مختلفة من المصادر والأدلة فى الفصل، وتفهم طبيعة التعاون بين الطلاب والمعلمين، وتشجيع الطلاب على البحث والتحقيق والتفسير والاستنتاج وإصدار الأحكام، كما تتطلب أيضا تعريف الطلاب بالطريقة التاريخية فى التفكير - تلك الطريقة التى تنتمى فى النهاية إلى النظرية التحليلية السيكولوجية، حيث التعليل والتفسير والفهم التاريخى والتخيل للمصدر والأث ؟ال والأحداث والمواقف الماضية .

والواقع أن كل تفكير تاريخى كامل يستلزم عادةً وجود قوانين تحدد طبيعة المجتمع الذى يتناوله، ويبنى على افتراضات وأدلة معاصرة – هذه الافتراضات تعد أساسية، حيث تستخدم بدرجة كبيرة لتكشف عن الحقائق والأشياء، وعلى ذلك يمكن القول بأن الحاضر يمكن أن يشوه بواسطة فهم المؤرخين وتفسيراتهم وهم يحاولون تناول الزمان والمكان من خلال ما هو متاح لهم من نصوص ووثائق عن الماضى ، وعندما تستخدم الطريقة التاريخية بأسلوب صحيح ونطبق معاييرها على الحاضر وربطه بالماضى يمكن خلق ظروف تاريخية تأخذ فى الاعتبار ملامح المستقبل.

مستويات التفكير التاريخى :

يرى جون نيكول Jon Nichol (1984) أن هناك مستويات للتفكير التاريخى يمكن أن نوجزها فى .

1. **تناول المادة التاريخية :** أى القدرة على التناول الواسع والعريض للمصادر والأدلة التاريخية ، وإعادة تخيل المواقف التاريخية ، أو توضيح التعليلات الخاطئة والمزيفة فى ضوء ذلك.
2. **فهم المواقف التاريخية :** أى القدرة على الانتقال من مصدر إلى أخر بطريقة تؤدى إلى فهم المواقف التاريخية بطريقة مبسطة.
3. **اكتشاف الدليل التاريخى :** أى القدرة على الخروج بتعميمات من خلال استخدام الأدلة التاريخية والانتقال من موضوع لأخر من بين المصادر والتعليلات والتفسيرات المتصلة مباشرة بالقدرة على الملاحظة والاكتشاف للدليل التاريخى .
4. **الاستنتاج :** أى القدرة على الاستنتاج من مصدر أو من مصادر مختلفة للأفكار الجيدة والوصول إلى المستوى الواقعى والحقيقى للأحداث .
5. **فهم الدليل التاريخى :** أى القدرة على فهم الدليل من خلال أحد النماذج للدليل التاريخى.

معايير الفهم والتفكير التاريخى :

إن دراسة الطلاب للتاريخ تستند إلى معرفة الحقائق والأسماء والتواريخ والأماكن التاريخية ، بالإضافة إلى ذلك فإن الفهم التاريخى الحقيقى يتطلب من الطلاب أن يستخدموا التفكير التاريخى ليرتقوا بالأسئلة والأدلة التى تؤيد وتدعم إجاباتهم لقراءة القصص التاريخية والروايات ومراجعة الوثائق التاريخية ، والجرائد والمذكرات والآثار والمواقع التاريخية ، وسجلات الماضى الأخرى ،

وليتزودوا بالرؤيا الخالية عن الزمن / الوقت والأماكن التى تنطوى عليها هذه السجلات ومقارنة النقاط المتعددة من وجهة نظر هؤلاء الذين عاصروا تلك الأحداث .

ويتطلب الفهم التاريخى الحقيقى أيضا أن تتاح للأطفال الفرص والمناسبات لكى يصيغوا الروايات / القصص التاريخية من وجهة نظرهم ، مثل هذه الروايات تأخذ أشكالا متعددة مثل: مجموعة من القصص بتوجيه من المعلم فى المراحل المبكرة ، قصص فردية وخطابات ينبغى على الطالب كتابتها وجرائد وتقارير فى المراحل الأعلى كمثال .

كما يتطلب الفهم التاريخى الحقيقى أن يستغرق الطلاب فى التفكير وهم ينصتون ويقرأون الروايات والقصص التاريخية التى كتبت أو صيغت من قبل الآخرين .

والكتابة الجيدة لتلك الروايات / القصص هى تلك التى تتمتع بالرؤيا التأويلية أو التفسيرية للظروف المحيطة بالحدث والتغيرات والنتائج وتوضيح أسباب حدوث الأشياء بالطريقة التى حدثت بها ، فتحليل الأحداث ووصفها وكذلك توضيحها من شأنه أن يرقى أو يشجع على تنمية مهارات مهمة فى التفكير التاريخى .

ونظراً للأهمية الكبرى للرواية التاريخية فى فتح الماضى للطلاب وجذب انتباههم للأشخاص والأحداث التى حدثت منذ زمن بعيد فإنها ذات أهمية خاصة للطلاب لكى يتعلموا الدقة التاريخية من خلال تحليل تلك الحقائق ، وأن يقارنوها ورؤاهم بالمصادر التاريخية الأولية كالآثار والصور والمذكرات وسجلات الماضى الأخرى والحقائق المختلفة والأساطير ، كما ينبغى أن تتاح الفرص للطلاب أيضاً أن يقارنوا بين الروايات المختلفة عن الشخصيات

التاريخية والأحداث لكى يحللوا الحقائق بعضها ببعض وأيها يتم الأخذ به وأيها يهمل .

إن اشتراك أو إقبال الطلاب على تلك الأنواع من الأنشطة سوف يعتمد على المهارات المتضمنة فى خمس المجموعات التالية من التفكير التاريخى :-

1- التفكير الكرونولوجى (التفكير القائم على الترتيب الزمنى للأحداث) .

2- الفهم التاريخى .

3- التحليل والتفسير التاريخى .

4- قدرات / متطلبات البحث التاريخى .

5- تحليل القضايا التاريخية واتخاذ القرار .

وبينما تقدم هذه المهارات فى خمس مجموعات منفصلة فإنها فى الحقيقة متفاعلة ومتبادلة التدعيم فى إدارة البحث التاريخى أو خلق القصة التاريخية ، وكمثال ينبغى أن يكون الطلاب قادرين على الاعتماد على المهارات فى تلك المجموعات الخمسة، فالتلاميذ ينبغى – على سبيل المثال – أن يكونوا قادرين على فهم الآثار التاريخية ومراجعة السجلات فى بحثهم وتحليل الهدف أو الغرض والأهمية وإثبات الحقبة التاريخية للأحداث (مثلاً من فترة طويلة ، منذ عهد بعيد) والجغرافية التى تمت فيها المشكلات أو الأحداث التى صاحبتها أو نجمت عنها . وباختصار فإن تلك المجموعات الخمسة تعد من المهارات التى تعرض لها فى الصفحات التالية كخمسة معايير للتفكير التاريخى ، وذلك بغرض توضيح الدرجات التى نرغب أن يبلغها التلاميذ وإن كنا نعرضها بصورة منفردة ولا يتضح التأثير المتبادل بينها إلا أن ذلك يكون على نحو افتراضى فالمعلمون سوف يعتمدون على معايير التفكير هذه لكى يطوروا خططهم التدريسية ويوجهوا التلاميذ لاختيار البرامج المناسبة فى دراسة التاريخ .

وأخيرا من الأهمية أن نشير إلى أن هذه المجموعات الخمسة من معايير التفكير التاريخى التى حددت فى الصفحات التالية تعتمد بصورة كبيرة على المحتوى التاريخى الذى سيخصص لنوعية التفكير الذى نرغب فيه ، ومهما يكن فينبغى أن يفهم أن هذه المهارات لن تنمى من فراغ مالم تمارس ، كما أن لكل مهارة من تلك المهارات متطلباتها من المحتوى التاريخى لكى توظف العلاقات التى تم توضيحها والتى تقدم كمعايير يندمج فيها الفهم التاريخى والتفكير. وهذه المعايير هى :

المعيار الأول :-

التفكير الكرونولوجى (التفكير القائم على الترتيب الزمنى للأحداث)

1- التميز بين الماضى والحاضر والمستقبل .
2- مطابقة البنية الأساسية للقصص التاريخية .
3- قياس وحساب التقويم الزمنى .
4- تفسير وترجمة أحداث الحاضر من خلال الخرائط الزمنية .
5- تصميم الخرائط الزمنية .
6- تفسير التغير والاستمرارية عبر الزمن .

المعيار الثانى :-

الإدراك والفهم التاريخى ...

1- مطابقة (المصادر والمؤلف) للوثائق والقصص التاريخية .
2- إعادة بناء (المعنى الحرفى) للنصوص التاريخية .
3- مطابقة الأسئلة الرئيسية بعناوين القصص التاريخية .
4- قراءة القصص التاريخية الخيالية .
5- إدراك المنظور التاريخى .

6- كتابة تاريخ الموضوع على الخرائط الزمنية .

7- رسم الأحداث والمعلومات المرئية من خلال الصور الفوتوغرافية والزيتية والرسوم المعمارية .

المعيار الثالث :

التحليل والتفسير التاريخي ...

1- تشكيل الأسئلة التى تركز على استفسارات ومخيلات الطلاب.

2- مقارنة واكتشاف الاختلاف فى الأفكار والقيم والسلوذيات الشخصية والعادات والتقاليد .

3- مقارنة القصص أو الروايات المختلفة عن شخصية أو عهد أو حدث ما.

4- تحليل الرسوم الجدارية من خلال منظور مركب .

5- تأمل (تفكير) من خلال منظور مركب .

6- تفسير أسباب التحليل للأحداث التاريخية .

7- البحث عن تأثيرات الماضى فى الحاضر .

المعيار الرابع :-

(القدرة على البحث التاريخي) ...

1- تصميم (شكل) الأسئلة التاريخية .

2- تجميع المعلومات والحقائق التاريخية .

3- استنباط الحقائق والعلاقات التاريخية .

4- تصنيف وترتيب المعلومات والحقائق عن وقت ومكان وبنية القصة التاريخية وتفسيراتها .

المعيار الخامس :-

تحليل القضايا التاريخية واتخاذ القرار ...

1- العمل على مطابقة (المشكلات والأزمات) الموجودة فى الماضى .
2- تحليل أهمية وقيمة الأعمال المتنوعة للبشر .
3- اختيار عناوين بديلة للمشكلات .
4- تحليل الحلول المقترحة للمشكلات .
5- تقويم أهمية ونتائج القرارات المختلفة .

وتجد الإشارة إلى أن هناك مجموعة من الموضوعات المختارة لتطبيق هذه المعايير ... ومن أهمهما:-

الموضوع الأول ←

العيش والعمل معا فى جماعات ...

المعيار الأول .. عاشت الجماعات فى أماكن متنوعة سواء فى الماضى أو الحاضر ولابد أن يفهم الطالب حياة هذه الجماعات .

المعيار الثانى ←

التاريخ المحلى لمنطقة أو ولاية الطالب ...

المعيار الثالث الناس . الأحداث . المشكلات . الأفكار هذه كلها أشياء تخلق تاريخ بيئتنا المحلية . فلابد أن يفهم التلميذ تاريخ أول أوروبى – أفريقى – اسيوى – أو مستعمر جاء لبلاده .

الموضوع الثالث ←

تاريخ الدولة – قيم ومبادئ الديمقراطية – الثقافات والحضارات البشرية المختلفة التى أسهمت فى التراث الثقافى والسياسى والمادى .

المعيار الرابع ← كيف تكونت القيم الديمقراطية وكيف تمثلت عبر البشر الأحداث ـ الرموز .

المعيار الخامس ← أسباب وطبيعة الحركات الواسعة للجماعات الكبيرة من البشر (من و إلى) الدولة (الآن وفى الماضى) .

تنمية التفكير التاريخى :

نظرا لأهمية التفكير التاريخى ومهاراته كهدف من أهداف تدريس التاريخ فى جميع المراحل الدراسية وكبعد مهم من أبعاد تطوير المنهج فقد دأب العديد من الخبراء والباحثين على إيجاد واكتشاف الطرق والأساليب المناسبة لتنميته ، وبالفعل تم التوصل إلى كثير من هذه الطرق والأساليب مثل المحاكاة والمصادر الأصلية والأدلة التاريخية والاستقصاء والاكتشاف.

وتعد دراسة أركسون Erickson (1988) من بين الدراسات التى قدمت درساً مبسطاً لتلاميذ المرحلة المتوسطة باستخدام المدخل الدرامى ولعب الدور لتنمية مهارات التفكير الابداعى والتاريخى من خلال تناول مبانى القلاع القديمة فى أثناء دراسة المنهج فى الفصل.

كما قدم هننسى Hennessey (1994) توصيفا للأنشطة المتعددة التى يمكن ممارستها فى المدارس المتوسطة باستخدام القلاع فى العصور الوسطى وذلك لتنمية مهارات التفكير التاريخى ، ومن هذه الأنشطة عمل نماذج للقلاع وتصميم واستخدام أسلحة العصور الوسطى ، وتمثيل يوم نموذجى للحياة فى قلعة وعمل احتفالات تحاكى احتفالات العصور الوسطى.

كما اهتم ييجر وديفز yeager & Davis (1994) بكيفية تنمية التفكير التاريخى من خلال استخدام معلمى المرحلة الابتدائية للنصوص التاريخية

بمساعدة أساليب التدريس الحديثة مثل الاستقصاء والاكتشاف واستخدام الأنشطة والتعلم التعاونى.

وركز تايلور Taylor (1994) على بناء مقرر فى التاريخ العالمى باستخدام المحاكاة Simulation لتنمية مهارة النقد والتفكير التاريخى.

واقترحت دراسة كراز (karras) (1996) مخططاً يقوم على تعلم طلاب المرحلة المتوسطة خطوة خطوة للمهارات المتعلقة بإقامة الحجج التاريخية مثل (اتخاذ موقف يدافع عن اختيار الحجج التاريخية ـ الدفاع عنها ـ اختبارها)

واهتمت دراسة تراسك Trask (1996) باستخدام وسائل الإعلام فى تناول بعض القضايا التفكيرية الجدلية، باستخدام المصادر الأولية أكثر من استخدام طريقة المحاضرة فى التدريس ،وأوصت الدراسة بضرورة أن يعد المعلم ويقدم أسئلة تتعلق باستخدام المصادر الأولية من أجل المعرفة التاريخية مثل (كيف حدث؟ لماذا حدث؟ وكيف أعرف؟) وتقديمها ، كما أوصت الدراسة بضرورة القيام بعدد من الأنشطة المقترحة، التى تستخدم بجانب المحتوى وبخاصة فيما يتعلق بالتقصى التاريخى .

وتناولت دراسة ولسون وآخرون . (welson and et. al.) (1997) إعداد واختبار مقرر فى الدراسات الاجتماعية ، لتدريب المعلمين فى أثناء الخدمة على كيفية استخدام أنواع مختلفة من المصادر والمواد الأولية من اجل تنمية تفكير الطلاب من خلال المحتوى ، وخصوصاً فيما يتعلق بتنمية مهارات التفكير التاريخى

واهتم نيكول Nichol (1984) بتنمية التفكير التاريخى ومهاراته باستخدام الأدلة التاريخية Historical Evidences وتوصل إلى أن ذلك يستهدف تدريب الطلاب على الأنشطة الآتية :

1- فهم الدليل - وتضمن ذلك تفسير وتحليل ومراجعة المشكلات التاريخية المعقدة.

2- استخدام الأسئلة لتقويم مدى دقة وصحة مصدر الدليل التاريخى .

3- فهم الأدوار المتعلقة بالفروق الفردية والمجموعات فى أثناء تناول الأدلة التاريخية .

4- فهم أسباب ونتائج وتطورات الأحداث التاريخية ، مع تدريب الطلاب على فهم المفاهيم التاريخية التى تدور حول السبب والنتيجة والتغير والاستمرار والتطور .

وقدم لابيت labbett (1997) استراتيجية تقوم على الأدلة التاريخية وتساعد فى تنمية الفهم والتفكير التاريخي ،كما تعد إطارا عاما لتطوير الأنشطة الصفية وهذه الاستراتيجية تقوم على التصور الآتى :

1- تتيسر عملية تنمية الفهم والتفكير التاريخى عندما يتم النظر إلى الطالب على انه كائن تاريخى يعمل فى مجال خلق وتكوين المعلومات ، وتحويل الأدلة التاريخية إلى محتوى تاريخى .

2- تتيسر عملية تنمية الفهم والتفكير التاريخى عندما يوجد مجتمع متحرر عقلياً وديمقراطياً، دون أذى أو ضرر لكتاب التاريخ، وعندما تتلاءم أعمال المؤرخين مع القضايا المطلوب الكشف عنها .

3- تتيسر عملية تنمية الفهم والتفكير التاريخى عندما يوجد تميز وتصور واضح للفرق بين المعرفة والمعلومات.

4- تتيسر عملية تنمية الفهم والتفكير التاريخى حينما توجد إجراءات منظمة ، ففى الدرجة الأولى يواجه الطلاب مهام كتابة التاريخ، التى تستلزم منهم فهم وانتقاء الأمثلة التوضيحية التى تبدو مناسبة للموضوع.

5- تتيسر عملية تنمية الفهم والتفكير التاريخى عندما يرى التلاميذ معلمهم واضحاً فى بياناته وتصريحاته العامة فى مجال التدريس التاريخى ، كمصدر دلائلى على كشف الادعاءات الزائفة.

6- تتيسر عملية تنمية الفهم والتفكير التاريخى عن طريق توفير واستخدام الأدلة التاريخية والأمثلة التوضيحية فى الفصل التى تتيح بدورها رسم وترتيب صورة الماضى.

7- تتيسر عملية تنمية الفهم والتفكير التاريخى عندما تصبح طبيعة وأهداف وقيمة التاريخ أهدافا للدراسة داخل الفصل المدرسى.

8- تتيسر عملية تنمية الفهم والتفكير التاريخى عن طريق كشف كينونة الماضى وكيف كان استخدامه .

9- تتيسر عملية تنمية الفهم والتفكير التاريخى عن طريق التميز بين التاريخ والماضى فالأول هو رؤية الماضى كدليل حى بعيداً عن التفكير التاريخى أما الثانى فهو – أننا جميعا قائمون على استخدام الماضى دون زعم منا بأننا مؤرخون.

10- تتيسر عملية تنمية الفهم والتفكير التاريخى عن طريق العمل فى الفصل المدرسى على كشف الدعايات الزائفة المستمرة.

كما يذكر إبراهيم الحارثى (1999) بعض التوجيهات والأنشطة التى يمكن أن يستخدمها معلموا التاريخ وتساعد الطلاب على تنمية الفهم والتفكير التاريخى ومنها :

* شجع الطلاب على بناء تسلسل زمنى للأحداث التى مرت فى حياتهم وذلك بتدوينها فى دفتر خاص ، وتحديد الأهداف الهامة ، وتحديد الآثار التى ترتبت عليها ، وكيف يربطون بين ما هو قبل وما هو بعد ؟

* كلف الطلاب بتسجيل الأحداث التى تقع فى الصف أو المدرسة أو المنزل لفترة زمنية معينة ، ثم قارن بين ما سجله الطلاب ، واسألهم ماذا يمكن أن نستنتج من ذلك ؟

ابحث فى الأسماء التاريخية لبعض المدن أو الأماكن – لماذا سميت بهذا الإسم ؟

* ادرس بعض الصور التاريخية ، ماذا تفهم منها ؟ ما التلميحات والإيحاءات حول طريقة حياة الناس فى تلك الفترة التاريخية ؟ اطلب من الطلاب أن يتحدثوا عن قضية تاريخية ذات علاقة بالموضوع .

* كلف الطلاب ليقوموا بمقابلات مع أجدادهم أو كبار السن يسألونهم كيف كان حال المدارس فى وقتهم ، وكيف كانوا يقضون أوقاتهم ؟ ويفضل إعداد قائمة أسئلة شاملة لطرحها فى أثناء المقابلة ثم تسجيل الإجابات وتقديم تقرير يعرض أمام زملائهم فى الصف.

قارن بين متطلبات الحياة المعاصرة ومتطلبات الحياة فى الماضى.

* نظم زيارات للأماكن الأثرية والتاريخية – خطط لطرح أسئلة قبل الزيارة للمكان واطلب من الطلاب البحث عن إجاباتها فى المكتبة أو فى أى مصدر آخر للمعرفة : ما الفترة التاريخية للآثار أو للشخص الذى بنى ذلك الأثر أو عاش فيه أو مات فيه ؟ ومن الذين كانوا يعيشون أو يحكمون فى تلك الفترة، وكيف يمكن أن نتوصل إلى معلومات من استقصاء الأثر التاريخى.

* استخدم التمثيليات والمسرحيات لإحياء المناسبات التاريخية وتصوير الحياة الاجتماعية أو العلمية أو الاقتصادية أو السياسية فيها.

* اسأل دائما لماذا حدثت الأمور بالشكل الذى وقعت عليه ؟ وما الأسباب ؟

* وظف الحاسوب والتلفاز والانترنت فى دراسة الأحداث التاريخية واستفد من

المسلسلات التاريخية وناقشها مع الطلاب – ما مدى صدقها ؟ وما مدى نجاح المخرج أو فشله فى تطوير الحدث ؟ وما مدى نجاح الممثل أو فشله فى تمثيل الدور ؟

استخدام النموذج الاستقصائى Inquiry Model فى تدريس التفكير التاريخى.

ماهية الاستقصاء :

يقوم الاستقصاء على مسلمة مفادها أن هناك قدراً من الغموض يجب استكشافه فى جميع المجالات من خلال الأدلة والحقائق ، وأن كل موضوع ندرسه يمكن أن يمثل فرعاً معرفياً استقصائيا Discipline of Inquiry يستطيع كل الطلاب أن يشاركوا فيه وهذا يتفق مع من ذهب إليه ريتشارد ستشمان Richard Suchman الذى طور نموذجه الاستقصائى معتمداً على المسلمة القائلة " إن إستراتيجيات التفكير التى يتبعها العلماء لحل المشكلات أو استقصاء المجهول يمكن تعليمها للمتعلمين " ويمكن أن نضيف إلى ذلك أن نموذج الاستقصاء يقوم على الاعتقاد بأننا نتعلم على الوجه الأفضل من الأشياء التى تأسر اهتمامنا وتكون مدعمة بالحقائق والأدلة والشواهد.

ومصطلح الاستقصاء Inquiry له معانٍ مختلفة عند مستعمليه ، فهو عند البعض موقف عام تجاه التعلم المتمركز حول الفرد ، وهو عند آخرين يعنى استخدام أنماط الاستقصاء فى المباحث الأكاديمية كنماذج تعليمية Teaching Models ومن هذه النماذج – النموذج الاستقرائى Inductive model الذى طورته هيلدا تابا، ونموذج التدريب الاستقصائى Inquiry training Model لريتشارد ستشمان ونموذج الاستقصاء العلمى Scientific Inquiry Model الذى طورته اللجنة التى وضعت منهاج

دراسة العلوم البيولوجية .

ويمثل بيرون ماسيلاس وبنجامين كوكس Byrom Massialas & Benjamin Cox (1966) المنحنى الاستقصائى فى العلوم الاجتماعية حيث يتركز اهتمامها على تحسين المجتمع وحل المشكلات المجتمعية لتنمية التفكير.

والطريقة الاستقصائية كما يذهب كلٌ من كلارك وستارت Clark & start (1981) وأورلش Orlich من الطرق الحديثة فى التدريس تقوم أساساً على جهد الطالب فى البحث بنفسه عن المعلومات والتوصل إلى الأفكار وذلك عن طريق إثارة الأسئلة والقضايا من قبل المعلمين ، إضافة إلى قيامهم بالتوجيه والإرشاد وتشجيع الطلاب على السير فى الأنشطة التى ترمى إلى تنمية العقل وتطوير مهاراته.

ويرى يعقوب أبو حلة (1989) أن تعريفات الاستقصاء تنوعت بتنوع فلسفة مقدميها وأهدافهم التى يسعون إلى تحقيقها باستخدامه ، إلا أن هذا التنوع لا ينفى وجود مبادئ وأهداف وأفكار وعمليات عامة يقوم على أساسها الاستقصاء، وتتمثل هذه الأمور فى طبيعة الاستقصاء التى تقوم على أسس مهمة منها :

- القيم الاستقصائية التى تتمثل فى التشكك وحب الاستطلاع وتقدير ربط النتيجة بالسبب.
- الموضوعية وعدم التسرع فى إصدار الأحكام.
- قبول غموض المشكلات وتحديه وتحمل مسئوليات البحث.

وتعد طريقة الاستقصاء من الطرق الفاعلة فى تدريس التاريخ حيث يكون الطالب هو مركز العملية التعليمية مشاركاً فعالاً فيها، ويكون المعلم هو المهىء للمواقف والمرشد والموجة ، وهى تعد طريقة فى التفكير والتدريس فى وقت واحد.

والاستقصاء يمثل نشاطاً عقلياً تفكيرياً يعتمد اعتماداً رئيسياً على التساؤل والاستفسار ، ولذلك يجب على الفرد المتقصى أن يتصف ببعض الاتجاهات والقيم مثل حب الاستطلاع واستخدام التعليلات وإصدار الأحكام واستخدام أدوات التقصى كالمصادر الأولية وجمع البيانات ومعرفة خطوات التقصى.

خصائص الاستقصاء :

توجد ثلاث خصائص أساسية فى غرفة الصف التأملية Reflective Classroom كما توصل إليها ماسيلاس وكوكس يمكن توضيحها كما يأتى :

1- أن الملامح الاجتماعية لغرفة الصف مهمة على وجه الخصوص ، وأن البيئة المفتوحة للنقاش ضرورية ، فكل وجهات النظر والتصريحات مطلوبة ومقبولة بوصفها فروضاً تستحق الفحص.

2- التركيز على الفرضيات بوصفها محوراً للاستقصاء ، فالنقاش يدور حول الحلول الافتراضية للمواقف الإشكالية وحول طبيعة الفرضيات نفسها، وينظر إلى المعرفة بوصفها فرضيات يتم اختبارها وإعادة اختبارها باستمرار ، ويتطلب التركيز على الفروض بحثاً مستمراً حينما يجمع أعضاء الفصل المدرسى (المعلم والتلاميذ) البيانات الملائمة للفروض ويراجعون أفكارهم ،ويحاولون مرة أخرى ، حينئذ يصبح الجو العام تباحث ورغبة فى تعديل كل واحد لأفكاره فى ضوء الأدلة المتاحة ، ويتطلب وضع الفروض مهارات المنطق ، لأن الصياغة المنطقية للفرضية وتطبيقها جزء من الاستقصاء تماما كالتجريب والملاحظة.

3- استخدام الحقائق فى حجرة الدراسة كأدلة ، حيث تعتبر حجرة الدراسة المعمل الذى يتم فيه الانهماك فى الاستقصاء العلمى ، ويجب التركيز على صدق الحقائق وثباتها.

معايير الاستقصاء: يمكن إيجاز تلك المعايير فى :

أ ـ وضوح الهدف من التقصى .

ب ـ يجب أن تتوافر مصادر وأدلة وتفسيرات عديدة للحاضر والماضى .

ح ـ الطالب هو أساس التقصى حيث يقوم بعملية التفكير وصنع المادة ولذلك يجب تدريبيه على استخدام أدوات التقصى، بالإضافة إلى إكسابه الاتجاهات والقيم مثل حب الاستطلاع والتشكك واستخدام التعليلات وإصدار الأحكام .

د ـ إعطاء الطلاب الفرص للتفكير المكتوب كناتج لعملية التفكير.

و ـ يجب أن يكون المعلم مكتسباً للكفايات الآتية :

1ـ التمكن من مادة التخصص أكاديمياً وتربوياً .

2ـ استخدام الطريقة العلمية فى تحصيل المعرفة

3ـ القدرة على تطبيق عمليات الاستقصاء فى المواقف التعليمية المختلفة وفى الوقت المناسب.

4ـ تقديم النتيجة على أساس الدليل أو البرهان المثبت نتيجة الاستقصاء .

5ـ الإطلاع الواسع ومعرفة أدوات البحث وطرائق استخدامها .

6ـ القدرة على مواصلة الاستقصاء رغم الجهد والزمن اللازمين له .

7ـ المهارة فى إثارة تفكير المتعلمين وتحدى عقولهم ودفعهم للاستقصاء .

8 ـ التريث فى اتخاذ القرار وعدم إصدار الأحكام والتعميمات قبل الوصول إلى الأدلة الصادقة .

9ـ تقبل الطلاب والتفاعل معهم خلال عمليات الاستقصاء .

10ـ إعداد المواد التعليمية والوسائل والمراجع وتهيئة الظروف الصفية والامكانات المادية والمعنوية اللازمة لعملية الاستقصاء .

11- التخطيط المنظم للاستقصاء .

12- الموضوعية والتواضع والخصائص التى يتميز بها الباحثون والعلماء .

13- القدرة على بناء الأسئلة المثيرة للتفكير واستخدامها فى المواقف المختلفة.

14 - ممارسة عمليات التقويم البنائى والختامى باستمرار .

خطوات النموذج الاستقصائى لتنمية التفكير التاريخى :

وضع ماسيلاس وكوكس Massialas and Cox (1996) إطارا لاستخدام النموذج الاستقصائى فى الدراسات الاجتماعية ، واستفاد منه محمود أبو زيد (1991) ووزارة التربية والتعليم الأردنية عن طريق منظمة اليونيسيف (1993) فى استخدامه وتطبيقه ، ويمكن أن نستخلص من هذا الإطار المراحل التى تسهم فى تدريس التفكير التاريخى وتعمل على تهيئته وهى كالاتى :-

التهيئة Orientation.

وهى أن نضع المتعلم فى موقف شك إزاء ظاهرة أو مشكلة أو موقف تاريخى يبدو غامضاً له ويتحدى تفكيره ويثير دافعيته للتقصى والوصول إلى الحلول ، ودور المعلم هنا هو تعميق الإحساس بالمشكلة ومساعدة الطلاب على صياغتها والتعرف على عناصرها ، كما تتضمن هذه الخطوة أيضاً صياغة المشكلة وبلورتها وفهم ما تتضمنه من مكونات ، ويتم ذلك من خلال طرح مجموعة من الأسئلة التحليلية والمنطلقة والمحددة والسابرة التى تحتاج الإجابة عنها التناول العريض والواسع للمصادر والأدلة التاريخية ، وإعادة تخيل المواقف التاريخية والقدرة على الانتقال من مصدر إلى آخر ، وفهم المواقف التاريخية وكشف مستويات التفكير التاريخى داخل المحتوى التاريخى بحيث ينتهى الأمر إلى وعى تام للمتعلمين بالمشكلة وجديتها ومن ثم ترجمتها

إلى عدد من الأسئلة المثيرة للتفكير لديهم التى تشكل أسئلة محورية تحتاج الإجابة عنها إلى عمليات استقصاء مستفيضة.

مثال تطبيقى :

تتضح التهيئة من خلال استخدام نص من الكتاب المدرسى وفيما يلى نص من كتب التاريخ بالمرحلة الثانوية لمزيد من التوضيح لهذه المرحلة من الاستقصاء.

" صار الناس الذين ذهبوا إلى الشرق الأوسط مهتمين بوسائل الترف الشرقية التى لم يحلموا بوجودها ، وقد جلبوا معهم توابل وأدوية نادرة ، وأصباغا لامعة ، وعطورا ومجوهرات ، وعاجا وزجاجيات ، وحريرا ناعما ، وأنسجة مطرزة رائعة ، وتاق المزيد من الغربيين إلى امتلاك مثل تلك الوسائل حتى زاد الطلب بسرعة ، وكان تجار المدن الإيطالية وبخاصةٍ البندقية أسرع فى رؤية أهمية تلبية تلك المطالب ،وشرع التجار فى تسيير رحلات تجارية إلى الموانى فى شرق البحر المتوسط كانت تعود إلى أوروبا وهى محملة بالتوابل والعطور وغيرها ، ولعدة قرون كانت بعض البضائع تتسرب من أماكن عديدة فى آسيا عبر الطرق البرية والبحرية إلى مدن شرقى البحر المتوسط ، وبذلك أصبحت طرق التجارة مزدحمة مع بدء تدفق الثروات الآسيوية إلى البحر المتوسط ليتم نقلها بالسفن إلى أوروبا بواسطة التجار الإيطاليين ، وبينما كان الأوروبيون يتعلمون الاستمتاع بوسائل الراحة البدنية ، تنبهوا فجأة أيضاً إلى الأفكار الجديدة ، فلعدة قرون - وفى ظل سيطرة النظام الاقطاعى – اقتصر اهتمامهم على الشئون البسيطة – السهلة للضياع – التى عاشوا فيها ، وقد فقدوا تماما الرغبة فى تثقيف أنفسهم ، فعدد قليل منهم ألف كتبا أو انتج أعمالا فنية.

ولكن الاتصال بالشرق راح يجلب اهتماماً جديداً بالتعلم ، فالأوربيون لم

ينصلوا بالثقافة الغنية للمسلمين فحسب ، وإنما أعادوا اكتشاف العلوم القديمة لليونان والرومان ، وقد حركت العلاقات التجارية المزدهرة التى نمت نتيجة للاتصال تبادلاً مثيراً للأفكار بين أوربا والشرق ، وكانت النتيجة بعثاً عظيماً للعلوم والفنون.

وقد أخذ هذا البعث أشكالاً عديدة فأنشئت الجامعات ونمت ، وبدأ الأكاديميون بدراسة آداب اليونان والرومان وقتهما والاستمتاع بهما ، تلك الآداب والفنون التى كانت قد أهملت أو نسيت ، وازدهرت العمارة وفن التصوير وكتب القصص وروايات المستكشفين بلغة سهلة تمكن الناس العاديون من فهمها بدلا من اللاتينية ، وما أن انتهى زمن كولمبس حتى كانت هذه الحركة الفكرية الكبيرة قد شقت طريقها ، وقد سميت هذه الحركة بالنهضة ، وتعنى إعادة البعث والأحياء " .

وهذا النص يشكل نقطة انطلاق ينطلق منها المعلم ليسأل :

كيف تلخص وجهة الكاتب التى يقترحها هنا .

كيف تفسر حقيقة أن الأوربيين فى هذا النص كانوا يقومون بتغيير قيمهم وتوجهاتهم الثقافية ؟

إن تكوين جملة ملخصة هى نتيجة لمناقشة الأسئلة المذكورة سابقا – فاتصال الأوروبيين بالشرق نتيجة للحروب الصليبية أدى إلى رحلات الشراء التى قام بها التجار الإيطاليون إلى موانئ شرق البحر المتوسط للحصول على المنتجات الشرقية مما أسهم فى غرس أفكار وقيم جديدة ، وهذه الجملة الملخصة تشكل الأساس لمرحلة تكوين الفرضية فى هذه العملية.

<u>2- الفرضية :Hypothesis :</u>

وهى المرحلة الثانية للاستقصاء، وينظر إليها على أنها احتمالات أو



تنبؤات مسبقة بأسباب المشكلة وحلولها، ويفترض فى هذه الاحتمالات أن تقدم من قبل المتعلمين وبتوجيه من المعلم، وتكون عادة بعد مراجعة الحقائق المتداخلة والمترابطة وتقديم المبادئ العامة المتضمنة والأفكار المتشابهة للمشكلة التى تم تحديدها، وكثيراً ما يشار إلى هذه المرحلة من الاستقصاء بعملية توليد الأفكار التى يمكن من خلالها التأكد من صحة تلك الاحتمالات والاستدلال على صدقها ، ويشترط فى الفرضيات التى يتم اقتراحها أن تكون معقولة وقائمة على التأمل الفكرى ، ومرتبطة بالمشكلة وقابلة للاختبار العقلانى والتحليل ، وذات طبيعة سهلة ومتفقة مع قدرات المتعلمين وغير متناقضة – مع طبيعة المعرفة.

وفى هذه المرحلة يمكن طرح أكثر من فرض لأن أكثر تطبيقات النموذج المثيرة للاهتمام فى هذه المرحلة تحدث حينما يكون هناك أكثر من حل واحد لنفس المشكلة.

مثال تطبيقى :

من خلال النص المعروض فى المرحلة الأولى – والتساؤلات التى تلته.

يفترض : أن الاتصال بالثقافات المختلفة يؤدى إلى تغيير القيم والرغبات وتفحص هذه الفرضية من المعلم والتلاميذ من حيث :

1- مصداقيتها باعتبارها تفسيراً لنص الأحداث الذى تم الانطلاق منه.

2- توافقها مع تعميمات مصممة سابقا ومع خبرات المعلم والتلاميذ .

3- ملاءمتها للحقائق ذات العلاقة بالمشكلة.

وقبل التأكد من صدق الفرضية يجب على أعضاء الجماعة التأكد من وضوح التعريفات الخاصة بالمصطلحات وأنه تم تعريفها بشكل سليم وواضح.

3- التعريف : Definition :

في هذه المرحلة يتم توضيح وتعريف مفردات الفرض حتى يتمكن جميع الطلاب من التحدث عن المشكلة والتواصل حولها وتصبح اللغة واضحة ومفهومة ومقبولة للترجمة إلى خبرة قابلة للتحقيق.

مثال تطبيقى :

بالرجوع إلى النص السابق فى المرحلة الأولى والفروض فى المرحلة الثانية نجد أنه يفترض أن البدء بالاتصال بالثقافات المختلفة يؤدى إلى التقدم ، وهنا يوجد مصطلح غامض هو "التقدم" الذى يتطلب إما التوضيح والتعريف أو الاستعاضة عنه بمصطلح آخر مضمونه أكثر وضوحا للمعلم والطلاب.

4- الاستكشاف Exploration.

وفى هذه المرحلة يتسع الفرض من حيث مضامينه ومدلولاته ، ويفحص الفرض من حيث صدقه المنطقى واتساقه الداخلى.

مثال تطبيقى :

بالرجوع إلى النص السابق بالمرحلة الأولى وما ترتب عليه من فروض وتعريف فى المراحل التالية يمكن استكشاف تضمين منطقى من الفرضية على النحو التالى :

إذا كان الاتصال بالثقافات المختلفة يؤدى إلى تغيير فى القيم والرغبات فإن المشاركين بالتجارة خارج حدود أوطانهم أكثر احتمالاً لتغيير ثقافتهم ، أو استكشاف صياغة أخرى مثل :

((إذا عاش الناس معزولين فإن ثقافتهم ستبقى مستقرة نسبياً)) إن استكشاف التضمينات وصياغتها يؤدى مباشرة إلى البحث عن أدلة تدعم الفروض الأصلية.



5- تقديم الأدلة Evidencing :

وتجدر الإشارة إلى أنه قبل الشروع فى عملية جمع البيانات تجرى عملية تحديد الأدلة وكيفية الحصول عليها وتقديمها من خلال مناقشة مستفيضة بين الطلاب ومعلميهم ، وتلعب طبيعة المشكلة وما توصل إليه من فرضيات حولها. وجدارة كل من المعلم والطالب دوراً بارزاً فى تحديد أدوات جمع الأدلة والبيانات واستخدامها ، فقد يقرر الطلاب ومعلموهم استعمال الملاحظة المباشرة أو المسح بما فى ذلك المقابلات والاستبيانات أو مراجعة المصادر أولية كانت أم ثانوية أو تحليل النصوص والوثائق والمحتوى أو دراسة الحالة أو البحث التاريخى ، وغير ذلك من الأدوات ، كما أنه فى هذه المرحلة تجمع الحقائق والأدلة اللازمة لدعم الفروض فى ضوء الشروط التى تم تحديدها .

مثال تطبيقى -

بمتابعة التضمينات التى تم وضعها فى الحالة التوضيحية السابقة فإنه يمكن طرح الأسئلة التالية - هل تعرف أشخاصاً تاجروا كثيرا ومن خلال تبادلهم البضائع تاجروا بالأفكار والأنماط الثقافية أيضا ؟

هل تعرف أناسا معزولين ؟ وهل صحيح أن ثقافتهم لم تتغير عبر مدة طويلة من الزمن ؟ وكدليل وثيق الصلة بهذه الاستنتاجات يمكن القول عن طريق تحليل النص الوارد مع حقائق أخرى أن الخبرة الإقطاعية الأولى لأوربا تقدم حالة واضحة من العزلة - فى حين تقدم الحروب الصليبية والنهضة فى أوربا أمثلة ونتائج للتبادل الثقافى ، وان التحول الذى حدث فى اليابان بعد انفتاحها على التجارة الغربية فى منتصف القرن 19 يقدم دليلاً أخر يؤكد كلا الاستنتاجين ، ويمكن تقديم بيانات أخرى تاريخية وأنثربولوجية واجتماعية وثيقة الصلة بهذه الاستنتاجات تتعلق بالفرضية من أجل إثبات صحتها أو

دحضها ، وتجدر الإشارة إلى أن البيانات غير الكافية أو نقص الأدلة تؤدى إلى عدم متابعة الاستقصاء بالطريقة السلمية .

6- التعميم generalization

وتعتبر هذه المرحلة هى الأخيرة للاستقصاء حيث تكون هى التعبير عن الحل الذى تم التوصل إليه للمشكلة، كثيراً ما يتم التوصل إلى حلول عامة ، وباختصار فان التعميم يعتبر أفضل تقرير يمكن التوصل إليه ، وإذا كان هناك أكثر من فرض يبدو معقولاً ومبرراً فى ختام الاستقصاء فإنه يجب الاحتفاظ بهم جميعا مع تحديد الفوائد والسلبيات البديلة لكل منهم بعناية .

مثال تطبيقى -

إذا افترضنا فى المثال السابق أنه يوجد دليل كاف على دعم الفرضية ولا توجد أدلة تؤدى إلى دحضها أو إعادة صياغتها بشكل جوهرى - فان التعميم الذى يستخلص من هذه الإجراءات التأملية يمكن صياغتة كما يلى - " إذا اتصل أبناء ثقافة ما بأبناء ثقافة أخرى ، فان ثقافة جديدة تختلف عن كل منهما وتحتوى على عناصر محدودة من كل منهما تنشأ أو تبزغ "

استخدام الحقائق التاريخية (القلاع والحصون) كمدخل لتدريس التفكير التاريخى.

لما كانت الحقائق التاريخية هى الأعمدة الأساسية لتنميه التفكير التاريخى وجب تركيز محتوى مناهج التاريخ على أهم هذه المواقف والحقائق إثارة للتفكير ، بالإضافة إلى إمكانية ترجمتها إلى مواقف عملية تطبيقية عن طريق النماذج والمشروعات مثل القلاع والحصون والآثار والمتاحف والقضايا والمشكلات البيئية التى تسهم فى تنمية التفكير التاريخى بطريقة تطبيقية عملية تربط بين الماضى والحاضر .

وتعد القلاع والحصون التاريخية أحد الآثار المادية التى مازالت باقية حتى الوقت الحاضر و يمكن استخدامها فى تنمية مهارات التفكير ،ولقد كان لهذه القلاع دور كبير فى العصور السابقة سياسيا ودفاعيا وحضاريا واجتماعيا وزاد على ذلك أنها أصبحت فى الوقت الحاضر جزءا من التراث الأثرى الذى يستخدم كوسيلة للجذب السياحى الذى يعد أحد مصادر الدخل القومى ، وبالتالى كلما زاد الزمن زادت أهمية القلاع والحصون التاريخية وزاد دورها فى تنمية الوعى الوطنى والانتماء للوطن.

وفى سبيل البحث عن مداخل وأساليب جديدة وتناول جديد لمناهج التاريخ لتنمية التفكير التاريخى اهتم مصممو المناهج ومنفذوها باستخدام مداخل وأساليب حديثة تجعل من مادة التاريخ – مادة تهيئ المواقف لتنمية التفكير وليست للحفظ والاستيعاب، وتعد القلاع والحصون نموذجا يمكن من خلاله تدريب الطلاب على مهارات التفكير وتنميته وقد استخدمه بعض الباحثين وأثبت فعاليته فى هذا الشأن ومنهم تايلور Taylor والمارك Allmark حيث اهتما بعمل مشروع لقلعة (بورت شيستر) يقوم بتصميمه تلاميذ المرحلة المتوسطة داخل المدرسة، كما اهتم فاريل Farrell باستخدام القلاع كنشاط لإبراز قيمة الدور الدينى لها، كما اتخذت مادلين Maudlin من أحد الحصون مجالاً لدراستها حيث تم تكليف التلاميذ بعمل مشروع له من خلال خامات البيئة المحلية.

ويمكن استخدام القلاع والحصون كمدخل لتدريس التفكير التاريخى كما يتضح من خلال الوحدة التطبيقية الآتية :-

وحدة القلاع والحصون

تضمن محتوى الوحدة مجموعة من الدروس والأنشطة النموذجية ، حيث يتضمن كل درس : الأهداف ، والمحتوى ، والوسائل والأنشطة ، وإستراتيجية التدريس ، والتقويم .

جاءت الدروس على النحو التالى :

الدرس الأول: طبيعة القلعة وأهميتها التاريخية.

أهداف الدرس :

بعد دراسة التلميذ لهذا الموضوع يتوقع أن يصبح قادرا على :

1- يتعرف على المفاهيم المرتبطة بطبيعة القلعة (القلعة – الحصن – البرج).

2- يجرى مقارنة بين القلعة والحصن والبرج.

3- يستنتج أهمية القلاع بصفة عامة.

4- يستنتج دور القلاع والسياحى الحضارى منذ عهد صلاح الدين حتى الآن .

5- يعطى تصوراً لمستقبل القلاع فى القرن الحادى والعشرين.

6- يقيم دور الدولة فى الحفاظ على القلاع كتراث ثقافى مهم.

7- يقدر دور الدولة فى الاهتمام بالقلاع كآثار تاريخية.

8- يستنتج العوامل التى تحافظ على القلعة وصيانتها.

9- يرسم نموذجا مبسطا للقلعة من خامات البيئة المحلية.

الوسائل التعليمية :

- مشاهدة فليم تسجيلى عن القلعة.
- شفافيات.
- شرائح فلمية.

-صور وأشكال عن القلعة.

- بعض النصوص والمقالات من الكتب والمجلات.

الأنشطة التعليمية المصاحبة :

- تكليف التلاميذ بعمل نموذج مصغر للقلعة فى ضوء التعريف المحدد لها .
- المشاركة فى جمع الصور والأشكال عن القلاع والحصون والأبراج بصفة عامة.
- قراءة وجمع ما نشر عن القلاع والحصون فى الصحف والمجلات والمراجع والمصادر الأولية .
- كتابة بحوث قصيرة ومقالات عن أهمية قلعة صلاح الدين.

المحتوى وطريقة التدريس :

المقدمة :

يبدأ الدرس بمقدمة تستهدف جذب وإثارة اهتمام التلاميذ عن طريق طرح بعض الأسئلة والقضايا التى يطلب من التلاميذ إبداء الرأى فيها مثل:-

- نسمع كثيراً عن القلعة كمزار سياحى هام – فماذا تعنى القلعة من وجهة نظرك ، وما الفرق بينها وبين الحصن والبرج ؟
- وقبل أن يتم الاستماع إلى إجابات التلاميذ يتم عرض جزء من الفيلم والشفافيات والشرائح التى تخص كل من القلعة والحصن والبرج ، ثم يطلب منهم بعد تقسيمهم إلى مجموعات أن تتولى كل مجموعة إعطاء تعريف محدد خاص بكل مفهوم ، ثم تطبيق التعريفات على قلعة صلاح الدين على أن يتم التوصل إلى أن :

القلعة هى :

"استحكام حربى ، تبنى فى الغالب – فى منطقة ذات موقع إستراتيجى

حصين وهام ، وبخاصة على سفوح الجبال وفوق التلال والروابى وعلى سواحل البحار ، وتحتوى كل قلعة على مجموعة من الأبراج وعدد من الفتحات لرمى السهام وإطلاق المدافع ، أما سكان القلعة فجميعهم من الجنود".

الحصن هو :-

"استحكام حربى أيضا ولكنه أكبر من القلعة ، حيث يحتوى على قلعة أو أكثر ضمن مبانيه ويتكون من بناء ضخم من عدة طوابق . وله سور كبير يمتد لمسافات طويلة ، ومزود بأبراج عديدة للمراقبة والدفاع ، وبداخل السور يقيم سكان المدينة وتقام الحصون على سفاح الجبال أو الجزر والأودية ".

البرج هو :

بناء حربى مربع أو مستدير الشكل ، ويكون بناؤه مرتفعا عن الأسوار المحيطة بالحصن أو القلعة ، ويحتوى كل برج على أماكن للمراقبة ، وأخرى لرماة الأسهم أما حجم البرج فيكون صغيرا إذا كان قائما بذاته ويستخدم البرج إذا كان بمفرده لإقامة حامية كبيرة مهمتها تعطيل تقدم قوات العدو ، وإعطاء إيعاز للقوات المرابطة فى القلاع والحصون بالاستعداد لمواجهة العدو.

وبتطبيق معنى القلعة كما سبق على قلعة صلاح الدين يتم عرض أجزاء من الفيلم والشرائح التى تصف القلعة ، حيث يتم التوصل إلى أن القلعة قد شيدت على تل شديد الانحدار ، ويرتفع بمقدار 75 مترا عن الجانب الشرقى لمدينة القاهرة ، ويقع أسفل الجانب الغربى لهذا التل ميدان صلاح الدين والذى عرف سابقا بميدان الرميلة.

كما أنها تحتوى على مجموعة من الأبراج وعدد من الفتحات وكذلك أحيطت جميع الجهات بسور كبير بلغ محيطه 2700 مترا ، تم بناؤه وتعديله على مراحل تاريخية مختلفة ، واشتمل على مجموعة من البوابات كمداخل للقلعة ،

ومجموعة من الأبراج لتمركز الجنود المدافعين عن القلعة، وقد سمح المحيط الكبير لسور القلعة بخلق مساحات كبيرة حول القلعة عرفت بالأفنية ، ولقد استغلت مساحات هذه الأفنية فى بناء القصور والأبنية المختلفة على مر العصور.

ثم يتم الانتقال بعد ذلك إلى عنصر آخر وهو :-

أهمية القلاع :-

ويبدأ هذا العنصر بسؤال يوجه إلى مجموعات التلاميذ للتفكير فيه والإجابة عنه وهو :

- ما أهمية القلاع بصفة عامة ؟

وبعد مناقشاتهم وتجميع إجاباتهم يتم التوصل إلى أن أهمية القلاع بصفة عامة هى مراقبة حركات العدو ومعرفة خطوط سير بالإضافة إلى الدفاع عن البلاد ضد أى معتدٍ ، ولذلك فغالبية سكان القلاع من الجنود ، أما فى الوقت الحاضر فتستخدم لأغراض عدة منها السياحة.

ثم يتم الانتقال بعد ذلك إلى تطبيق تلك الأهمية على قلعة صلاح الدين عن طريق عرض بعض الوسائل التى توضح ذلك ، ثم يطرح السؤال التالى :

- ما التطورات التى طرأت على أهمية القلعة منذ إنشائها وحتى اليوم ؟

- على أن يتم الاستفادة من تقسيم التلاميذ إلى مجموعات وتختص كل مجموعة بفترة تاريخية محددة ويتولى أحد تلاميذ المجموعة قراءة ما تم التوصل إليه ، ثم يتم التعليق والشرح والتفسير والتوجيه لإجابات التلاميذ على النحو التالى :

أولا : فى عهد الدولة الأيوبية :-

* تحددت أهمية القلعة إلى جانب بعض الآثار كجسر النيل فى الدفاع عن البلاط والدولة الأيوبية .

* كما كان للقلعة مهمة تعليمية ويتضح ذلك من خلال المدرسة التى أنشأها صلاح الدين الأيوبى بالقلعة.

* تعتبر القلعة شاهداً على انحدار الحملات الصليبية ، كما شهدت نهاية الدولة الأيوبية ، وقيام دولة المماليك ، وأيضا نهاية دولة المماليك وقيام دولة محمد على.

ثانيا : فى عهد دولة المماليك :-

1- كانت القلعة من أهم مظاهر نظام التعليم والدليل على ذلك إنشاء جامع القلعة والذى أنشأه الناصر محمد بن قلاوون واختار له عشرين مؤذنا وقرر درس فقه فيه وقارئا يقرأ المصحف.

2- كما كانت القلعة من أهم معالم تربية المماليك وتثقيفهم وتعليمهم فنون الحرب خاصة فى طبقات قلعة الجبل ، وكانت كل طبقة تسع لنحو ألف مملوك .

3- كما كانت القلعة تستخدم كمقر للحكومة وتم تحصينها لذلك ، حيث اشتملت على كثير من الطباق والقصور والميادين والمساجد والمدارس والأسواق والحمامات والاصطبلات ، ودار الوزارة ، وديوان المحاسبة ، وديوان الإنشاء وديوان الجيش ودار النيابة وبيت المال وخزانة السلطان الخاصة والدور السلطانية والجب والأبراج.

4- كما كان للقلعة حاكم يطلق عليه "نائب القلعة" أو والى القلعة ويشرف على فتح وإغلاق الباب الكبير الذى خصص لخروج الجند ودخولهم ، وكان يصدر بتعيينه مرسوما سلطانيا.

5- كما اتخذ المماليك قلعة الجبل مركزا للبريد وخاصة الحمام الزاجل الذى يقوم مقام البريد الجوى اليوم.

ثالثا : القلعة منذ عهد محمد علي وحتى اليوم:

1- استخدمت القلعة فى عهد محمد على معقلاً ومقراً لدولته ، ولذلك شيد فيها ثكنات للجند ودواوين للحكم ، ومصانع للذخيرة ، ومدارس للجيش ، وقصورا للسكنى ، وجامعاً كبيراً ، وكذلك قصر الجوهرة الذى خصص لاستقبالات محمد على ، كما أنشأ داراً لصناعة الآلات الحربية وم' يلزمها من العجلات والعربات.

2- استخدم محمد على القلعة خاصة عن طريق باب العزب لتدبير مذبحة المماليك سنة 1811 م للتخلص من المماليك ، حيث حاصر جنوده أمراء المماليك وأتباعهم بعد خروجهم من مقابلة محمد على وأبادوهم جميعا ، فيما عدا المماليك الذين فروا مثل مراد بك الذى هرب إلى الصعيد .

3- استخدم القصر الأحمر كمقر لمدرسة أو كلية لتدريس الهندسة ، ثم تحول بعد ذلك إلى قصر للكلية الحربية.

4- ظلت القلعة ثكنة حربية لقوات الجيش البريطانى ثم لقوات الجيش المصرى بعد ذلك.

5- تعتبر القلعة الآن واحدة من أهم وأشهر المزارات السياحية التى تشرف عليها هيئة الآثار المصرية حيث يوجد بها العديد من المتاحف مثل :-

- متحف الشرطة ويستخدم فى السياحة ويعرض تاريخ الشرطة.
- المتحف الحربى : ويعرض تطور الآلات الحربية من العصر الفرعونى إلى الآن.
- متحف قصر الجوهرة.
- جامع محمد على وهو من الآثار الأكثر شهرة حيث يعد تحفة معمارية رائعة.

* وكخاتمة للدرس يتم التوضيح للتلاميذ أن القلعة تستخدم كمتحف مفتوح

يتضمن العديد من الأنشطة الثقافية والترفيهية.

التقويم :

1- ما معنى القلعة ؟

2- ما الفرق بين القلعة والحصن والبرج ؟

3- تتبع تطور أهمية القلعة منذ عهد صلاح الدين وحتى الآن ؟

4- شهدت القلعة أحداثا تاريخية مهمة فسر ذلك ؟

5- ما تصورك لمستقبل القلعة فى القرن الحادى والعشرين ؟

6- ما مقترحاتك للحفاظ على القلعة وصيانتها ؟

7- ارسم نموذجا صغيرا للقلعة فى ضوء التعريف المحدد لها ؟

الدرس الثانى : تطور القلعة منذ عهد محمد على وحتى الآن :-

أهداف الدرس : بعد دراسة التلميذ لهذا الموضوع من المتوقع أن يصبح قادرا على أن :

1- يتعرف على التعديلات التى أدخلها محمد على على القلعة.

2- يصف جامع وقصر محمد على.

3- يفسر أسباب التعديلات التى أدخلها محمد على على القلعة .

4- يستنتج أهمية هذه التعديلات بالنسبة لدولة محمد على.

5- يفسر قيمة القلعة التاريخية فى عهد الخديوى إسماعيل.

6- يدلل بمثال على تقدم فن العمارة فى عهد محمد على.

7- يوضح تطور القلعة منذ عهد الاحتلال البريطانى وحتى الآن.

8- يقدر أهمية القلعة كموقع دفاعى عن مصر.

9- يؤمن بعراقة الحضارة الإسلامية فى مصر.

10- يكتسب الاتجاهات الايجابية نحو الانتماء للوطن.

11- يرسم تخطيطا للقلعة فى الوقت الحالى.

12- يقترح أوجه الاستفادة من القلعة فى الوقت الحالى وفى المستقبل.

الوسائل التعليمية :-

- شرائح فيلمية.
- شفافيات (كمبيوتر – تصوير)
- صور وأشكال عن القلعة من الكتب والمراجع والمجلات.
- شريط فيديو.
- أفلام تاريخية.

الأنشطة التعليمية المصاحبة :

- جمع صور وأشكال لمسجد محمد على وقصر الجوهرة.
- تكليف التلاميذ بعمل رسومات تخطيطية للتعديلات التى أدخلها محمد على وخلفاؤه على القلعة.
- كتابة مقالات وبحوث قصيرة عن أهمية القلعة فى الوقت الحاضر.
- عمل بعض الرسوم والأشكال لأجزاء القلعة فى عهد محمد على.
- استخدام الكمبيوتر فى تصميم نماذج للقلعة وتطورها فى عصر محمد على.
- عمل نماذج مبسطة للقلعة من خامات محلية.

المحتوى وطريقة التدريس :

المقدمة :

* يبدأ الدرس بمناقشة الطلاب فى القضايا والأسئلة التى تم طرحها فى خاتمة الدرس السابق ، وذلك لجذب وإثارة اهتمامهم لموضوع الدرس الحالى ، وبعد تجميع إجاباتهم والتعليق عليها يتم طرح السؤال الآتى :

- ما موقف محمد على من مكونات القلعة ؟ هل أدخل عليها إضافات جديدة ،

وإذا كانت الإجابة بنعم ، فما الهدف من هذه الإضافات ؟

* ثم يعطى التلاميذ فى كل مجموعة من المجموعات فرصة لتجميع إجاباتهم ويبدأ النقاش حول إجابة هذا السؤال إلى أن يتم التوصل إلى أن محمد على تقلد حكم مصر عام 1805م وأصلح قلعة الجبل وبنى بها مسجده الذى يعرف بمسجد محمد على والذى يعد تحفه معمارية ومازال يستخدم كمزار سياحى حتى الآن ، ويعد ذلك تدعيما لدور القلعة الدينى إلى جانب دورها السياسى.

* ولكن هل يمكن وصف هذه الإضافات التى أدخلها محمد على خاصة المسجد وقصر الجوهرة ؟

* ثم يتم عرض بعض الصور والشفافيات والرسوم التخطيطية لمسجد محمد على و قصر الجوهرة ، وتدور المناقشات فى المجموعات إلى أن يتم التوصل إلى أن مسجد محمد على يعد آية من آيات الفن المعمارى ، وهو ملفت للنظر بقبابه ومآذنه البديعة الصنع التى تداعب السحاب فى علوها ، كما يوجد بابا ضخما غائراً فى الجبل ، تعلوه أبراج قديمة ، وهذا الباب هو المسمى (باب العزب).

وقد أسند تصميم جامع محمد على إلى مهندس تركى ويقال إنه بوسنى يدعى يوسف بوشناق ووصف على مبارك الشروع فى بناء هذا الجامع بقوله ((وقد إختار لبناء هذا المسجد- قلعة مصر - لانتفاع أرباب الدواوين ، وأغلب المصالح فى عهده كانت فى القلعة، فأعد لذلك قطعة أرض متسعة الفضاء ووضع أساس مسجده عليها، وبنى جدرانه من الحجارة التى كان طول كل حجر منها يبلغ ثلاثة أمتار ونصف تقريبا ، وصاروا يصنعون فى كل حجريين قضيبا من الحديد ويسبكون عليها بالرصاص حتى ارتفعت

الأثاثات جميعها، وحين توفى محمد على دفن فى المقبرة التى أعدها بنفسه بداخل الجامع ثم استكملت زخارفه فى عهد عباس الأول ، والخديوى إسماعيل وأصلح المسجد فى عام 1931م)) وانتهى الأمر بإزالة قبة الجامع الكبيرة وما حولها من أنصاف القباب والقباب الصغيرة وإعادة بناؤها وانتهى هذا العمل فى عام 1939م . أما بالنسبة لقصر الجوهرة فهو جنوب جامع محمد على ، ويقع المدخل الرئيسى لهذا القصر فى الناحية الشرقية، وبنهايته الشرقية البحرية قاعة مستطيلة بها سلم مزدوج يوصل إلى الميدان الواقع أمام دار العذب وهى قاعة العدل . ما هى محتويات هذا القصر ؟ يحتوى القصر على غرف كبيرة وصغيرة ذات أبواب تؤدى إلى القاعة الكبرى التى نقش على أعتابها صورا لسفن الأسطول ، وقد كان هذا القصر مخصصاً لاستقبالات محمد على وبه قاعة كبيرة عرفت بصالة العرسين ، كما يضم حمامات من الرخام المجلوب من محاجر بنى سويف ، ويعد القصر من المنشآت الهامة التى شيدها محمد على بالقلعة ويتكون من ثلاث أجنحة .

وفى عهد محمد على أيضا تم بناء قصر العدل وسكنات البند وديوان النظائر ، ودار سك النقود ، كما اتخذ محمد على من القلعة مقرا لولايته .

ثم يتم الانتقال بعد ذلك إلى عنصر آخر ، وهو :

القلعة فى عهد الخديوى إسماعيل (1868/1879م) وذلك عن طريق طرح السؤال التالى :

- ماذا استفاد الخديوى إسماعيل من وجود القلعة فى عهده ؟

* وبعد تجميع إجابات التلاميذ يتم التوصل إلى أنه فى عهد الخديوى إسماعيل خصصت القلعة لكى تصبح مقرا لإقامة الحاكم ، ولكنها ظلت مع ذلك حصن دفاعى هام ، وقد شيد الخديوى إسماعيل سجنا حربيا فى الفضاء

الجنوبي للقلعة والذى شكل الآن جزءا من متحف الشرطة.

* ثم يتم الانتقال بعد ذلك إلى عنصر آخر وهو :

القلعة منذ الاحتلال البريطانى وحتى الآن، و يتم فى بداية هذا العنصر طرح قضية للمناقشة مع التلاميذ وهى :

هل للقلعة دور فى الوقت الحاضر ؟

* وبعد مناقشة التلاميذ باستفاضة يتم التوصل إلى أن القلعة ظلت ثكنة حربية لقوات الاحتلال البريطانى من عام 1882- 1946م ثم لقوات الجيش المصرى بعد ذلك وهى الآن واحدة من أهم وأشهر المزارات السياحية على الصعيد الدولى والمحلى والتى تشرف عليها هيئة الآثار ، وتضم العديد من المتاحف مثل (المتحف الحربى – متحف الشرطة) .

التقويم :

1- ما رأيك فى أسلوب استخدام القلعة فى الوقت الحاضر ؟

2- صف قصر الجوهرة ومسجد محمد على ؟

3- اكتب نبذة تاريخية عن القلعة فى عصر محمد على وحتى الآن ؟

4- ارسم تخطيطا للتعديلات التى أدخلها محمد على على القلعة ؟

5- ما رأيك فى فن العمارة فى عهد محمد على ، وكيف يمكن الاستفادة منه مستقبلا ؟.

6- ما الدور السياسى الذى لعبته القلعة فى عهد الخديوى إسماعيل وهل يمكن الحفاظ على القلعة كتراث معمارى فريد ؟.

مراجع الفصل

أولا : المراجع العربية :

1- إبراهيم الحارثى (1999) : تعليم التفكير – الرياض : مدارس الرواد ، ص226 – 227.

2- أحمد حسين اللقانى (1979) : المواد الاجتماعية وتنمية التفكير . القاهرة:عالم الكتب . ص 28

3- فتحى عبد الرحمن جروان (1999) : تعليم التفكير . مفاهيم وتطبيقات . الأردن : عمان ، دار الكتاب الجامعى ص ص33-36 .

4- فريق جماعة التطوير التربوى العالمى (1993) : دليل المهارات الأساسية لتدريب المعلمين ، ترجمة فريق من وزارة التربية والتعليم الأردنية ، مراجعة : عمر حسن الشيخ ، منظمة الأمم المتحدة للأطفال، اليونيسيف.

5- مجلة المعرفة (1998) : الرياض ، العدد 32 ، ص ص 46 – 50.

6-محمود أبوزيد (1991) : تطوير التدريس فى الفلسفة والدراسات الاجتماعية . القاهرة : مركز الكتاب للنشر.

7- يعقوب أبو حلة (1989) طبيعة الجغرافيا وإستراتيجية الاستقصاء فى تعلمها وتعليمها . فى: دراسات تربوية ، المجلد الرابع ، الجزء 17 ، ص ص265 - 279.

ثانيا: المراجع الأجنبية

1-**Clark,H.L.& Start,L.S.** (1981) : Secondary and Middle school Teaching Methods. 4 thed ,Macmillan Publishing company : New york, u.s.A.P.250

2-**Downey,Matthew T.& levetik, Lindas.**(1988)." Teaching and learning History : The Research Base" ,social Evaluation, Vol.52,No.5,pp.336-341

3-**Erickson,karen . L.** (1988) : " Building costeles in The class room " language Arts,vol.65,No. 1, PP.14-19

4-**Farrell, Larry** (1996) : "Castle Excursions : Teacher Education in Drama as a Limhnoid Experience.", stage of The Art,vol.8.No.4,pp.s-8

5-**Hennessey, GaiL skrobac** (1994):when Home Was A castle Instructor" Middle year,vol.103.No 6,pp.46-47

6-**karras,Ray** w. (1996) : Teaching Average students to Make Historical Arguments on . Teaching`` OAH Magonzine of History,vol.11,No.2.,PP.34-36

7-**labbett,B.D.C.**(1997):The search for History. A curriculum specification: Journal of curriculum studies, vol.11,No.2,pp.125-135

8-**Maudin,Adali** (1995) : ``crossing The curriculum Moat



A castle Project Englished in Texas, vol. 27,No.1,p.53

9-**Nichol,John** (1984) : Teaching History, London Mac Millan Education,pp.17-61

10-**Orlich, Donald et. al.** (1985) Teaching strategies, Lexington, Massashusetts, D.C. Health and company , pp.251, 253.

11- **Steinberg , Melvins & wainwrightm comillel** (1993)using Models to Teach Electricity – The castle project physies Teacher, vol.31 , No.6,pp.353 – 357.

12-**Taylor, M. Carole & Allmark , M. joan** (1980) :``A castle in a class room ``, Teaching History , No. 26,pp. 27.31.

13-**Taylor, tam** (1994) : using the simulation `` civilization`` in the world course ``, History Micro computer Review, vol.10,No.1, pp.11 – 16.

14- **Trask, David s.**(1996)" Teaching History in the Historical times :Aside stage Approach ",teaching History A journal of Methods, vol.21, No.2,pp.59-67.

15- **welson, Elinabeth K. and Others** (1997) : "teaching

Historical Thinking in social Studies Course : A Case study" social studies,vol.88, No.3 pp.121-126.

16-**willam lgster** (1993): ``The Citadel of Cairo, A History and Guide, Dar Al- kutub, The palm press, pp.9-10.

17-**Yeager , Elizabeth Anne & Davies . O.L.G**. (1994) : understanding the knowing How of History Elementary student Teachers Thinking About Historical text`` , paper presented at the Annual meeting Of The American Educational Research Association, New Orleans L A, April 4 – 8.

18- **yeager, Elizabeth Anne & Davies o.L** . (1996) : class room Teachers Thinking About Historical Texts : An Exploratory study. Theory and Research in social Education, vol.24, No.2, pp. 146.166

مواقع على الانترنت :-

National Center For History in The schools :

((Notional standards For History ", Standard Over view. htm

الفصـــل الســـادس

استخدام الإحصاءات التاريخية فى تدريس التاريخ

- ماهية الإحصاءات التاريخية.
- أهمية الإحصاءات التاريخية فى التدريس.
- أوجه النشاط والخبرات المرتبطة باستخدام الإحصاءات التاريخية فى التدريس.
- توصيف طريقة استخدام الإحصاءات التاريخية فى التدريس
  * مرحلة التخطيط * مرحلة التنفيذ * مرحلة التقويم
- بعض الصعوبات التى قد تواجه استخدام الإحصاءات التاريخية وكيفية التغلب عليها.
- نموذج تطبيقى لاستخدام الإحصاءات التاريخية فى التدريس.

الفصل السادس

استخدام الإحصاءات التاريخية في تدريس التاريخ

مقدمة

يأتي هذا الفصل من الكتاب لمعالجة خلل في محتوى المناهج الدراسية وأساليب تدريسها ومخرجاتها يتعلق بإهمال البيانات التاريخية في المحتوى عند الحديث عن القضايا والحروب المهمة ، التي يمكن أن تؤثر على العالم بأسره، كما حدث ويحدث بالنسبة للقضية الفلسطينية ، هذا بالإضافة إلى غياب أسلوب الإحصاءات التاريخية في التدريس وعدم استخدامه من قبل المعلمين.

والإحصاء : العد والحفظ. وأحصى الشيء : أحاط به. وفي التنزيل " وأحصى كل شيء عددا. أي أحاط علمه سبحانه باستيفاء عدد كل شيء. وأحصيت الشيء : عددته.

والإحصاءات التاريخية Historical statistic هي أحد الفروع أو العناصر الأساسية لموضوع مهم يعرف بالإحصاء الحيوي الذي يتعامل بدوره مع موضوعات ذات مساس مباشر بالحياة وما يتعلق بها ويعتمد في ذلك على جمع البيانات الحيوية (التاريخية) وتلخيصها على شكل نسب أو معدلات تعكس صورة الظاهرة ومن ثم إجراء المقارنات بينها لدراسة أسباب الفروق ووضع الحلول المناسبة ، ويمكن تعريفها بأنها أسلوب في التدريس يعتمد على ربط المحتوى بالبيانات والتواريخ والإحصاءات وما ينتج عن ذلك من استخدام العديد من الأنشطة والوسائل مثل الجداول والصور والرسوم البيانية بطريقة تسمح بربط الجوانب المعرفية بالجوانب المهارية كالتنظيم والتفسير وتقويم البيانات والوصول إلى نتائج ومقارنة الأحداث وتطوراتها ، وتوظيف

التحليلات الكمية فى تدعيم التفسيرات مع الأدلة التاريخية ، بالإضافة إلى جعل الطلاب أكثر نشاطاً ومشاركة فى عملية التعليم والتعلم بما ينمي الجوانب الوجدانية لديهم بخاصة التعاطف والوعى والاتجاهات والقيم.

ماهية الإحصاءات التاريخية :

تطالعنا الصحف اليومية والمجلات ، كما نسمع من المذياع ونشاهد على شاشة التليفزيون أو نستخر ج من الكمبيوتر أو الإنترنت الكثير من المعلومات الإحصائية عن المجتمع المحلي أو أية دولة من الدول ، وتغطى هذه المعلومات عدة مجالات عن هذا المجتمع أو تلك الدولة ، وهى أساس رئيس يعتمد عليه فى تخطيط النواحى الاجتماعية أو الاقتصادية أو الحربية ، وقد تشتمل هذه المعلومات على بيانات عن حالات الزواج أو الطلاق أو أسعار السلع وعدد السكان وتوزيعهم أو المواليد والوفيات أو المعارك الحربية من حيث عدد الجنود أو الأسرى أو المفقودين أو الآلات العسكرية أو الحربية.

ونتيجة لكون هذه البيانات تغطى مجالات الحياة وما يتعلق بها فقد أفرد الإحصائيون موضوعاً خاصاً يعرف مثل هذه البيانات ، اسمه الإحصاء الحيوى، لأنه يتعامل مع موضوعات ذات مساس مباشر بالحياة وما يتعلق بها.

وتمثل الإحصاءات التاريخية أحد الفروع أو العناصر الأساسية لهذا الموضوع وذلك لأنها تتضمن جانبين أساسين هما :

أ . جمع البيانات الحيوية (التاريخية) وتلخيصها على شكل نسب أو معدلات تعكس صورة عن الوضع السائد بالنسبة للظاهرة موضوع البحث.

ب . إجراء المقارنات بين هذه النسب أو المعدلات ومن ثم دراسة أسباب



الفـروق ووضـع الحلـول المناسـبة، وإذا كـان ورود هـذه الإحصـاءات التاريخية فى المحتوى يمثل أهمية كبيرة ، فإن الأهم من ذلك هو أسلوب استخدامها.

وتناولها فى أثناء التدريس حتى تكتمل الفائدة منها ، ولذلك يمكن القول أن استخدام الإحصاءات التاريخية فى دراسة التاريخ عملية فى غاية الأهمية وذلك لأنها تعطى الدلالة على أن الحديث يكون عن حقائق موجودة ، فحينما تنشر إحدى الصحف أو الكتب أن عدد سكان مصر هو كذا ، فنحن عادة ما نقبل ذلك (كحقيقة) فكما يقال دائماً أن الأرقام أرقام ، وواحد + واحد = اثنان، لكن الأهم من ذلك هو التعامل مع الأرقام بتفسيرها وتحليلها والوصول إلى نتائج مختلفة حسب المنهج المستخدم.

ويذهب سيلر (Silor) 2001 إلى أن التدريس باستخدام الإحصاءات التاريخية يربط المحتوى بالعمليات والموضوع بالمهارات المعرفية ، كما يشمل انعكاسات وأحكام تعتمد على الدلائل متضمنة البيانات ثم الوصول إلى نتائج جيدة والاستفادة من ذلك فى تنمية الجوانب الوجدانية كتنمية الاتجاهات والقيم والميول والوعى ، هذا فضلا عن جعل المعلمون أنفسهم أكثر ابتكارا وإبداعا فى تناولهم للمادة الدراسية.

ويؤكد ويركنج (Werking) 1991 وهاريس (Hurris)1995 على أهمية الأرقام والتواريخ والبيانات لاستخدام الإحصاءات التاريخية بكفاءة فى التدريس ولذلك ركزا على المصادر التى يمكن الرجوع إليها للحصول على هذه المعلومات بدقة ووضوح، مثل: السجلات الحكومية سواء أكانت سجلات مصورة أم مكتوبة أم أقراص ضوئية أم صوراً مرئية أم مقابلات شفهية على

أن توضع فى سجلات ، كما ركزا على عدم الاعتماد فقط على الموضوعات التى ترد فى المقرر المدرسى ، بل يجب الرجوع إلى المصادر المختلفة سواء المصادر السابقة أم مصادر أخرى موثوق منها ، وذلك لخطورة النتائج التى تترتب على ذلك.

ويركز ستومفى وآلين (Stomfay & Aline) 1993 فى كتابهما عن التربية من أجل السلام فى أمريكا على أن الإحصاءات التاريخية أسلوب مهم فى التدريس تنبع قيمته من أنه قائم على أحد أنواع الأدلة التاريخية المهمة وهو الإحصاءات والسجلات ، فضلاً عما تتمتع به الحقائق والأرقام من مصداقية فى التحليل والنتائج.

ومن خلال ذلك العرض لتعريف الإحصاءات التاريخية يمكن استخلاص بعض النقاط المهمة على النحو الآتى :

1- أن الإحصاءات التاريخية أحد الفروع أو العناصر المهمة لموضوع الإحصاء الحيوى.

2- إن الإحصاءات التاريخية أحد أنواع الأدلة التاريخية ويمكن استخدامها فى تدريس التاريخ بكفاءة طالما توافرت شروطها ومقوماتها.

3- إن استخدام الإحصاءات التاريخية فى التدريس يعتمد أساساً على التواريخ والأرقام والبيانات والنسب المئوية التى ترد فى أثناء التحدث عن الحقائق.

4- أنه يمكن باستخدام الإحصاءات التاريخية فى التدريس تحقيق الأهداف المعرفية والوجدانية والمهارية.

5- أن أسلوب الإحصاءات التاريخية فى التدريس يتبعه الكثير من الأنشطة التى

يمكن أن يقوم بها الطلاب كعمل مقارنات وجمع أرقام وعمل رسومات بيانية أو جداول تحليلية.

6- أن أسلوب الإحصاءات التاريخية مفيد للمعلم مثلما هو مفيد للطالب حيث يجعله أكثر ابتكاراً وإبداعاً فى تناوله للمادة.

7- أن استخدام أسلوب الإحصاءات التاريخية فى التدريس يلزمه الرجوع إلى الكثير من المصادر التاريخية الموثوق بها.

أهمية الإحصاءات التاريخية فى التدريس :

يحظى الاتجاه الخاص باستخدام الإحصاءات التاريخية فى التدريس فى الوقت الحاضر كأحد الأدلة التاريخية باهتمام كبير من جانب الخبراء و الباحثين على مستوى العالم ، نظراً لما يقدمه من معارف وما يعمل على تنميته من جوانب مهارية ووجدانية لدى المتعلم.

فقد ذهب سيمون Simon (1992) إلى أن استخدام الإحصاءات والسجلات والصور والتاريخ الشفهى تعد من الأساليب الحديثة فى تدريس التاريخ وتحقق لدى الطلاب العديد من الأهداف المعرفية والوجدانية والمهارية.

كما اعتمد هو Howe(1993) على الإحصاءات والسجلات المحلية فى عرض تطور التاريخ الشفهى وأوصى بضرورة الاهتمام بذلك فى مناهج التاريخ لما له من أهمية فى تأهيل الطلاب للتلاؤم مع المجالات المهنية فيما بعد.

كما تعرض ستومفى وآلين Stomfay & Aline (1993) فى كتابهما عن التربية من أجل السلام فى أمريكا ، إلى بعض الأساليب التدريسية التى

تعتمد على الأدلة التاريخية ومنها الإحصاءات والسجلات.

كما ركز ميسنج ومكليشلان Messing & Mclachlan (1994) على عمل برنامج عن الحرب الدولية واستخدما الكمبيوتر فى تعليمه وذلك بهدف تنمية فهم الطلاب من خلال الإحصاءات والوثائق المكتوبة، كما أن مكتب الإحصاءات التربوية الخاص بمؤسسة أو كلاهوما Oklahama state Dept. of Education (1994) يهتم دائما بعرض تقارير سنوية مليئة بالإحصاءات عن التربية والإصلاح والمدارس ونتائج الطلاب، كما استخدم صانيل وهاس Sunal & Hass (1994) الإحصاءات والسجلات والملصقات والبطاقات كأدلة تاريخية فى إبراز دور المرأة فى الولايات المتحدة الأمريكية فى أثناء الحرب العالمية الأولى، واعتمدت دراسة سانتاريتا Santa Rita – على الإحصاءات والسجلات الرسمية فى دراسة أسباب فشل عينة من الطلاب فى إحدى جامعات نيويورك فى دراسة بعض المقررات التاريخية.

كما تعرضت دراسة ريزنجر Risinger (1996) للإحصاءات الخاصة بالحرب الحضارية للولايات المتحدة الأمريكية عام 1994 من خلال معايير التقييم الدولى للتقدم التربوى، واهتمت دراسة فوتاو votaw (1996) بالإحصاءات الخاصة بساحات المعارك القديمة والدروس الخاصة بها.

ووضعت دراسة كونلى وزمبلر Conley & Zimbler (1997) الخواص الديمجرافية وخواص التنظيم والعمالة والإنتاجية والتعويض والاتجاهات الخاصة بالتدريس والتعليم بالكليات ، وتم استخدام الإحصاءات فى عمل مقارنات بين كليات الدراسات الإنسانية والكليات العملية.

وركزت دراسة الكنز وباتريك Elkins & Patrick (1999) على قيام

تلاميذ الصفين السابع والثامن من التعليم الأساسى بزيارة لمكان معركة ويلسون اليونانية الدولية بميسورى وذلك لرؤية النضال بين قوات الاتحاد - والقوات الكونفدرالية فى أغسطس 1861، واعتمدت فى ذلك على الإحصاءات التاريخية المختصرة عن المعركة التى تنبئ عن الأحداث والشخصيات المتضمنة فيها وذلك للتحقق من أهداف البحث الممثلة فى زيادة المعرفة التاريخية بهذه الحرب وكتابة بعض التقارير البحثية

وقدمت دراسة مؤسسة بارك الدولية بواشنطن National Park service (1999) دليلاً للمعلم للصف الرابع الأساسى يعتمد على الإحصاءات التاريخية، واحتوى هذا الدليل على 9 وحدات دراسية، وتضمن إلى جانب الإحصاءات أنشطة ترجع إلى التاريخ الثقافى والبيئى بولاية أريزونا الجنوبية.

وركزت دراسة الجمعية الدولية للعلوم الإنسانية National Endowment for the Humanitiez (2000) على إمكانية قيام الطلاب بتحليل وتركيب البيانات لصناعة معنى تاريخى وكتابة تقارير بحثية ، وذلك من خلال تقديم إحصاءات تاريخية عن الحريق العظيم لمدينة شيكاغو سنة 1871، ثم يقوم الطلاب بمقارنة تقارير صحيفتين عن الحريق والذكريات التى كتبت عنه فى العقود السابقة ، وتوصلت الدراسة إلى أهمية الإحصاءات التاريخية بالنسبة للطلاب كما اتضح من كتابتهم عن ثلاثة أنواع من التاريخ.

وتأتى دراسة سيلر Siler (2001) من بين الدراسات المهمة فى هذا المجال حيث ركزت على استخدام الإحصاءات التاريخية فى التدريس لتعليم الحرب العالمية الثانية ، واختارت هذا الموضوع لما له من أهمية فى التاريخ

العالمى من ناحية ولإهمال الجانب الإحصائى فيه من ناحية أخرى ، وذهبت إلى أن ذلك يعد طريقاً حيوياً فى التدريس فيما يخص الأسباب والظروف والملابسات والنتائج التى أسفرت عنها الحرب ، وأوصت الدراسة باستخدام مصادر متعددة لتسهيل التدريس والتعلم من خلال الإحصاءات حول موضوع الحرب العالمية الثانية، حيث يمكن أن يفيد ذلك الطلاب فى اكتساب بعض المهارات إلى جانب المعرفة التاريخية ـ مثل التنظيم والتفسير وتقويم البيانات والوصول إلى نتائج ، بالإضافة إلى استخدام البيانات الكمية فى توضيح ومقارنة الأحداث وتحليل وتركيب البيانات واكتساب مهارات التفكير الناقد.

وعلى ذلك يمكن تحديد أهمية استخدام الإحصاءات التاريخية فى التدريس بما يأتى :.

- إن استخدام الإحصاءات التاريخية يعمل على تسهيل عمليتى التدريس من جانب المعلم ، والتعلم من جانب الطالب ، وذلك لما يقدمه من حقائق ومعلومات دقيقة عن الموضوع أو الحدث التاريخى تعمل على اكتشاف الماضى والترابط معه واتساع المدارك نحو الحاضر والمستقبل.

- إن استخدام الإحصاءات التاريخية فى التدريس يتوافق مع المعايير الدولية فى تعليم وتعلم التاريخ ، كما ذهبت إلى ذلك دراسة سيلر Silor (2001) التى أوضحت أن أهم هذه المعايير استخدام البيانات الكمية فى توضيح وتفسير ومقارنة الأحداث وتطوراتها فضلا عن توظيف التحليلات الكمية فى تدعيم التفسيرات مع الدلائل التاريخية ، وبالطبع فإن كل ذلك لابد أن يتضمن إحصاءات تاريخية ، ومن ثم فإن الطلاب الذين يستخدمون الإحصاءات التاريخية فى حجرات الدراسة يستطيعون أن يركبوا ويكونوا

مناقشات سببية وعقلية بدلا من استخدام الآراء التسهيلية حول موضوع الدراسة.

- أن استخدام الإحصاءات التاريخية فى التدريس خاصة مع الموضوعات التاريخية التى تتصل بالحروب والقضايا والصراع والنزاعات مثل القضية الفلسطينية والصراع العربى الإسرائيلي - تجعل الطلاب أكثر نشاطاً فى عملية التعليم والتعلم من خلال ما يقومون به من أعمال تتصل بعمل الجداول والرسوم البيانية وإجراء التحليلات والمناقشات والمقارنات.

- أن استخدام الإحصاءات التاريخية فى التدريس يعمل على تنمية الكثير من المهارات المعرفية لدى الطلاب مثل التحليل والتركيب والتقويم.

- أن استخدام الإحصاءات التاريخية فى التدريس يعمل على تنمية مهارات الفهم والتفكير التاريخى إضافة إلى ترقية مهارات التفكير النقدى ومهارات التفكير العكسى (الجانب والجانب المقابل) لدى الطلاب.

- أن استخدام الإحصاءات التاريخية فى التدريس يجعل المعلمين أكثر ابتكارا وإبداعا فى التدريس، فعلى سبيل المثال يمكن لمعلم التاريخ أن يستخدم الإحصاءات الخاصة بتطور القضية الفلسطينية فى حجرات الدراسة متضمنة المناقشات الجماعية وواجبات منزلية ونشاطاً تعاونياً بين المجموعات وعمليات عصف ذهنى ، إضافة إلى جعل التاريخ أكثر تشويقا للطلاب وتمكنهم من دراسته بطريقة أكثر فاعلية تلبى احتياجاتهم من تدريسه.

- أن استخدام الإحصاءات التاريخية فى التدريس يعمل على تنمية الجوانب الوجدانية لدى الطلاب مثل زيادة الحس التاريخى - الإحساس بقيمة الزمن وكذلك تنمية الوعى التاريخى بالفترة التى يتم دراستها من خلال ربط

الأسباب بمسبباتها وربط الحوادث فى إطار علاقاتها الزمانية والمكانية ، إضافة إلى ما ينتج عن ذلك من تكوين اتجاهات و ميول وقيم مختلفة.

أوجه النشاط والخبرات المرتبطة باستخدام الإحصاءات التاريخية فى التدريس:

يرتبط باستخدام أسلوب الإحصاءات التاريخية فى تدريس التاريخ العديد من الأنشطة والخبرات التى تعتبر دليلاً واضحاً على أهميته ومنها على سبيل المثال :

أ ـ الجداول :

حيث يمكن أن توضع الإحصاءات التاريخية فى صورة جداول ، بخاصةٍ تلك التى تكون فى موضوع واحد ـ مثل موضوع الحرب العالمية الأولى أو الثانية أو موضوع تطور القضية الفلسطينية ، ويمكن استخدام هذه الجداول لإيراد بيانات أو معلومات مثل عدد السكان أو عدد الجنود أو مساحة الأراضى أو عدد القتلى أو الأسرى أو المفقودين أو الخسائر فى الأسلحة أو العلميات الفدائية وغير ذلك ، ويمكن من خلال ذلك إجراء التفسيرات والتحليلات والمقارنات.

ب ـ الرسوم البيانية :

ويمكن الاستفادة من الإحصاءات التاريخية فى عمل بعض الرسومات البيانية التى يمكن الاستفادة منها فى توضيح الحقائق وتبسيطها ، ومن أمثلة ذلك عدد السكان ونسبة الدخل وتوزيعه والإنتاج وعدد المدارس والجامعات وتوزيع الحرف والمهن المختلفة والميزانية العامة وتوزيعها

على التعليم أو الجيش، والرسوم البيانية التى يمكن استخدامها فى التاريخ على أنواع منها :

- **الرسم البيانى الدائرى** : وهو خير طريقة لتوضيح النسبة المئوية أو الأجزاء فى أى شكل ، وترسم دائرة ويقسم سطحها بنسبة الأقسام المراد توضيحها.
- **المربعات البيانية** : فالمربع شكل بسيط ويمكن استخدام ثلاثة مربعات مختلفة الأحجام لتوضيح فكرة اختلاف عدد السكان فى ثلاث مدن.
- **الأعمدة البيانية** : وتتكون من عدد من الأعمدة المظللة أو الملونة ، أفقية أو عمودية تبين العلاقة الكمية بين الأشياء.
- **الرسم البيانى المصور** : ويمثل الأعداد الكمية بالصور مثل رسم مجموعة من الجنود يمثل كل جندى ألف جندى أو أكثر.

ويجب أن نتأكد عند استخدام الرسوم البيانية من أن الطلاب يستطيعون تفسيرها واستخلاص الحقائق منها ، كما يجب أن ندربهم على استخدامها.

جـ. اللوحات الإخبارية :

كما يمكن أن توضع الإحصاءات التاريخية فى لوحات تسمى باللوحات الإخبارية الإحصائية ليشاهدها الطلاب ، وغالبا ما تكون اللوحة خاصة بموضوع أو وحدة تدريسية يجرى العمل فيها من قبل الطلاب ، وتمتاز اللوحة بأنها مثيرة للاهتمام وتدفع الطلاب نحو الابتكار وتحفزهم للبحث ، وتثير اهتمامهم بحقائق وأفكار جديدة وتعزز اهتمامهم بالوحدة التعليمية التى يقومون بدراستها وتساعدهم بأن يعملوا فى صورة فريق ، إضافة إلى أنها تمكنهم من تكامل الخبرات وتكسبهم شعورا بالإنجاز

والنجاح عند إتمام العمل ، وكذلك تحمل المسئولية تجاه أى قصور أو ضعف.

د ـ السجلات :

أكدت بعض الدراسات على أنه يمكن استخدام الإحصاءات التاريخية على شكل سجلات سواء أكانت هذه السجلات مصورة أم مكتوبة ويمكن للطلاب المساهمة فى عمل هذه السجلات سواء بالمقابلة الشفهية أم تجميعها من مصادرها المحلية أو الحكومية.

ويفيد عمل السجلات أو استخدامها الطلاب فى اكتشاف الماضى والترابط معه واتساع مداركهم نحو الحاضر ، بل ويقودهم إلى فهم أفضل للمستقبل كما يفيدهم فى :

ـ توضيح بيانات رسمية صادقة ودقيقة مثل المواليد والوفيات.

ـ عرض تاريخ بلد أو دور المرأة فى الحروب أو تاريخ التعليم أو سجلات عن الآثار أو الحروب ـ عدد الجنود ـ الأسرى ـ الموتى.

طريقة استخدام الإحصاءات التاريخية فى التدريس :

يعتمد أسلوب الإحصاءات التاريخية فى التدريس اعتمادا كبيرا على البيانات والتواريخ والأرقام والنسب المئوية ، ولذلك يصبح من المهم عند استخدامه فى التدريس أن نعده بدقه وعناية ، ويمكن أن يسير ذلك على النحو الآتى :

أ . مرحلة التخطيط:

وفى هذه المرحلة يكون للأسئلة دور كبير ، لذلك يجب أن توضع البيانات فى صورة جداول أو رسوم بيانية لكى تسهل عملية إثارة الأسئلة حولها ، ويجب أن يخطط المعلم بعناية لهذه الأسئلة ، لأن المعلم هو الذى يعرف ماهية الأسئلة التى يجب أن تسأل، وما الدليل الذى ينبغى أن يستخدم فى الإجابة عنها، ويرى التربويون أن ذلك الأمر على درجة عالية من الأهمية ، ويجب أن يلقى عناية خاصة من قبل مخططى المناهج وكذا المعلمين فى الفصول المدرسية.

وتجدر الإشارة إلى ضرورة إشراك الطلاب فى هذه العملية على أساس أن لهم دوراً مهماً فى تجميع البيانات وبالتالى عمل الجداول والرسوم المطلوبة ومحاولة وضع الأسئلة المناسبة لها.

كما يجب أن يخطط المعلم للأنشطة التى سيستخدمها الطلاب والهدف منها، والأسئلة التقويمية التى تقيس مدى تحقق الأهداف المعرفية والوجدانية والمهارية التى تم التخطيط لها بناءً على الهدف العام المحدد لدراسة الموضوع.

ويجب أيضا أن يتم التركيز من قبل المعلم على الأسئلة التى تتضمن قراءة وتفسير الجداول والصور والأشكال البيانية وإجراء التحليلات والمقارنات.

ب . مرحلة التنفيذ:

ويقع العبء فى هذه المرحلة على الطالب بحيث يكون له دور كبير فى إعداد البيانات، وعمل الجداول والرسومات والأشكال وإجراء المقارنات والتحليلات المناسبة ، ويمكن أن يتم ذلك بطريقة فردية من قبل الطلاب أو بطريقة جماعية ، أو العمل فى مجموعات بنظام التعلم التعاونى ، وعلى المعلم

تحديد الأسئلة المطلوبة الإجابة عنها ، ومساعدة الطلاب فى جمع البيانات لأنها تمثل صعوبة بالنسبة لهم بحيث يمكنه أن يوجههم إلى المصادر المناسبة التى يمكن الرجوع إليها لجمع هذه البيانات والتواريخ والإحصاءات المطلوبة ويمكن الاستعانة بالصحف والمقابلات والتسجيلات والمراجع وأيضا الكمبيوتر والإنترنت للتغلب على هذه الصعوبات.

كما يجب أن يناقش المعلم الطلاب فى التحليلات والمقارنات التى يتم التوصل إليها أو استنتاجها ، ويتأكد من أن التفكير يسير فى الاتجاه الصحيح، وعليه أيضا أن يتدخل عندما توجد صعوبات أو مشكلات فى أثناء تنفيذ الدرس.

جـ. مرحلة التقويم:

ومن الطبيعى أن يكون التقويم فى هذا الأسلوب مسايراً لعملية التعلم بحيث يتم بعد كل خطوة تدريسية، ويتضمن الحكم على طريقة سير الطلاب فى الدرس وكيفية عمل الجداول وإجراء المقارنات والتحليلات ، وعلاج أى خلل قد يظهر فى أثناء التدريس ، ثم يتم فى النهاية إجراء عملية التقويم النهائى بحيث يجب أن يتضح من خلالها وعى الطلاب بموضوع الدراسة ، ويظهر ذلك من خلال ربط الأسباب بمسبباتها وربط الحوادث فى إطار علاقتها الزمانية والمكانية ، والتنبؤ بما يمكن أن يحدث فى ضوء التحليلات السليمة والواقعية ، كما يجب أيضا التأكد من تحليلات الطلاب وتفسيراتهم وكيفية إجرائهم العمليات الإحصائية المناسبة ، وينبغى على الطلاب أن يحللوا البيانات كما يجب أيضا أن يتم تقويم المعلومات والمعارف التاريخية إلى جانب النواحى الوجدانية والمهارية.

- بعض الصعوبات التى تواجه استخدام الإحصاءات التاريخية وكيفية التغلب عليها :

لا شك أن استخدام الإحصاءات التاريخية فى التدريس ليس بالأمر السهل فقد يصاحبه بعض الإشكاليات التى تزيد من صعوبة استخدامه مثل :

أ - إشكالية الإحصاءات :

وقد تحدث عنها المسيرى 2002 عندما ذكر أنه عند الحديث عن عدد سكان دولة ما ، فهل هذا يعنى المقيمين فيها ، من مواطنين ومهاجرين ولاجئين ، أم أن ذلك يعنى المواطنين فقط ، وإذا كان المعنى هو المواطنين، فهل هذا يضم من هم على وشك الحصول على الجنسية وأيضاً المقيمين فى الخارج.

وإذا كان هذا الحديث عن سكان دولة ما ، فما بالنا إذا كان الحديث عن اليهود ، فهذه إشكالية أخرى ، فمثلا ما هو تعريف اليهودى وهل هو من يتبع تعاليم دينية ، أم أنه من يرى نفسه يهودياً ، أم هو من يراه الآخرون كذلك.

ولذلك يجب على المعلم الذى يستخدم أسلوب الإحصاءات التاريخية أن يحدد بدقة مفاهيم درسه، والأسئلة التى يجب أن تسأل بدقة وعناية بحيث لا يترك المجال إلى الطلاب للتأويل والابتعاد عن الهدف المنشود من أسلوب التدريس.

ب - إشكالية الأرقام ومصادر الحصول عليها :

حيث تختلف المصادر فى بعض الأحيان فى ذكر الأرقام ، كعدد سكان دولة ما أو عدد القتلى أو الجرحى أو غير ذلك ، وعلى المعلم أن يوجه الطلاب إلى المصادر الدقيقة، إضافة إلى التركيز على التحليل الكلى للموقف

والاستنتاجات التى تترتب عليه.

نموذج تطبيقى لاستخدام الإحصاءات التاريخية فى تدريس التاريخ:

وحدة عن " الحروب المصرية الإسرائيلية - حرب يونيو 1967 ، وحرب أكتوبر 1973)

1.اختيار موضوع الوحدة والتعريف به :

تم اختيار هذا الموضوع وذلك لأهمية النتائج التى ترتبت على هذه الحروب من ناحية بخاصةٍ فى ظل الظروف التى تمر بها المنطقة من ممارسات وتجاوزات إسرائيلية تعدت كل الحدود والأعراف والقوانين ولتوافر الكثير من البيانات والإحصاءات عن ذلك الموضوع من ناحية أخرى ، وقد عرفت الوحدة هنا بأنها مجموعة الحقائق والمعلومات والبيانات والإحصاءات المتعلقة بكل من حرب يونيو 1967 ، وحرب أكتوبر 1973 ، التى يمكن تقديمها للتلاميذ على شكل موضوعات بأسلوب الإحصاءات التاريخية فى التدريس مع مراعاة كل عناصر الوحدة ومكوناتها بدءاً بتحديد الأهداف ومروراً باختيار المحتوى والوسائل والأنشطة ، وانتهاءاً بأساليب التقويم المناسبة التى يمكن عن طريقها التأكد من مدى تحقيق الأهداف المحددة لدراستها.

2.الهدف العام للوحدة :

وقد حدد هذا الهدف، بتنمية بعض المعارف والمعلومات (مفاهيم - حقائق - تعليمات - نظريات) وبعض النواحى الوجدانية (اتجاهات - قيم - وعى) وبعض المهارات (تحليل - تفسير - استنتاج - تقويم - تفكير) لدى الطلاب من خلال استخدام أسلوب الإحصاءات التاريخية فى التدريس.

3.الأهداف الإجرائية للوحدة :

وقد تم تحليل الهدف العام السابق للوحدة إلى مجموعة من الأهداف الإجرائية (معرفية ووجدانية ومهارية) وذلك لكل موضوع على حده.

4.إعداد محتوى الوحدة :

وقد تم القيام فى ضوء الهدف العام والأهداف الإجرائية للوحدة وأسلوب الإحصاءات التاريخية فى التدريس باختيار المحتوى والبيانات والإحصاءات التى يمكن أن تسهم فى تحقيق هذه الأهداف ، وتجدر الإشارة إلى أنه قد تم الاستعانة بالعديد من الكتب والمراجع والصحف والمجلات والسجلات والمواقع المتصلة بالوحدة على الإنترنت كما موضح فى مراجع الوحدة. وقد روعى فى محتوى موضوعات الوحدة : ـ أن يمكن استخدامه بأسلوب الإحصاءات التاريخية.

- أن يرتبط بالهدف العام والأهداف الإجرائية المحددة للوحدة.
- أن تستخدم معه العديد من الوسائل والأنشطة التى يمكن الاستفادة منها فى تحقيق الأهداف.

5.أسلوب التدريس المستخدم فى الوحدة :

وقد حدد بأسلوب الإحصاءات التاريخية فى التدريس الذى يعتمد على ربط المحتوى بالبيانات والإحصاءات بالإضافة إلى استخدام بعض الأساليب المساعدة معه كالمناقشة والاستقصاء والاستنباط.

6.تحديد الأنشطة المرتبطة بالوحدة :

وقد تضمنت كتابة بحوث وتقارير وعمل جداول وأشكال ورسوم بيانية

ولوحـات إخباريـة وسـجلات وإجـراء تحـليلات ومقارنـات والتوصـل إلـى استنتاجات.

7. تحديد الوسائل التعليمية المرتبطة بالوحدة :

وقد تمثلت فى مجموعة من الخرائط والصور والوثائق والرسوم والكتيبات المصاحبة وبعض الشفافيات والشرائح والأفلام.

8. تحديد أسلوب التقويم المتبع:

وقد تحدد بالتقويم التكوينى الذى يتم فى أثناء التدريس والتقويم النهائى الذى يتم فى نهاية التدريس.

9. إجراءات التخطيط والتنفيذ :

الموضوع الأول : حرب يونيو 1967

أهداف الـدرس: بعد دراسة التلميذ لهذا الدرس يتوقع أن يصبح قادراً على أن:

1 ـ يقارن بين خريطتين للمنطقة العربية قبل 1967 وبعدها.

2 ـ يفسر أسباب تدهور العلاقة بين مصر وكل من أمريكا وإنجلترا وفرنسا عام 1956.

3 ـ يستنتج أبعاد المخطط الغربى المتمثل فى العدوان الثلاثى على مصر.

4 ـ يحلل حرب 1956 من خلال البيانات والإحصاءات عن الجنود والسلاح.

5 ـ يعى جو المؤامرة التى دبرت لمصر والمنطقة العربية عام 1967.

6 ـ يفسر أسباب حرب 1967.

7 ـ يحلل النتائج التى ترتبت على حرب 1967 من خلال الأرقام والبيانات الاحصائية.

8 - يحلل موقف الدول العربية فى حرب 1967.

9 - يوضح موقف الدول الأوربية وأمريكا خلال حرب 1967.

10- يفسر النسبة المتزايدة فى العمليات الفدائية بعد عام 1968.

11- يرسم خطاً زمنياً للأحداث التى مرت بها القضية الفلسطينية حتى عام 1967.

12- يقارن بين أبعاد المخططات الصهيونية قديماً وحديثاً.

الوسائل التعليمية :

1- صور لمهاجرين يهود ولاجئين فلسطينيين

2- صور لمخيمات فلسطينية.

3- خريطة لفلسطين والمنطقة العربية قبل 1967 وأخرى بعد 1967.

4- بطاقات وجداول تحتوى على أرقام وبيانات إحصائية.

5- صور لعمليات فدائية.

6- أفلام تعليمية لحرب 1967.

الأنشطة التعليمية : تكليف التلاميذ بعمل :

1- لوحات ورسوم بيانية وجداول مقارنة وخطوط زمنية.

2- كتابة أبحاث قصيرة عن تلك الحرب تتضمن أرقاما وبيانات إحصائية وتحليلات مناسبة لها.

المحتوى وأسلوب التدريس :

يبدأ المعلم هذا الدرس بعرض جدول يبين تعداد اليهود ابتداء من عام 1948 وحتى عام 1968 مع توضيح ملكية الأرض وذلك لتحليل الزيادة في النسبة سواء لعدد السكان أم مساحة الأرض ، ويتم ذلك على النحو الآتى :

العام	عدد اليهود فى فلسطين	ملاحظات
1948	650.000 نسمه	وهو عام قيام دولة إسرائيل وحدوث حرب 1948 ، واستولت إسرائيل على أملاك الدولة العامة المقررة بـ 55% ، بالإضافة إلى 7% أصلا ، أى وصلت النسبة إلى 62% وازدادت بفعل الانتصار فى الحرب ووصلت إلى 77.4%
1953	1.500.000 نسمه	أى بعد 5 سنوات من قيام إسرائيل
1967	2.500.000 نسمه	وهذا العام حدثت فيه حرب 1967 وانتصرت إسرائيل واستولت على 100% من الأرض الفلسطينية ما بين النهر والبحر بما فى ذلك القدس بأكملها بالإضافة إلى أراضى مصرية وسورية ولبنانية وأردنية.
1968	2.700.000 نسمه	أى ازداد سكانها إلى 4 أضعاف فى حوالى عقدين من الزمان.

ثم يتم مناقشة هذا الجدول وتحليله من خلال التساؤلات الآتية

- ما تحليلك لتزايد عدد اليهود فى فلسطين فى الفترة من 1948 وحتى عام 1968.

- ما تفسيرك لاستيلاء إسرائيل على كل مساحة فلسطين بالإضافة إلى أراضى عربية تقدر بـ 3 أضعاف مساحتها قبل العدوان.

وبعد الاستفاضة فى عملية التحليل والمناقشة لابد أن يتوصل المعلم مع التلاميذ إلى أنه لا توجد دولة في التاريخ تزايدت 4 أضعاف من حيث السكان

فى خلال عقدين من الزمان إلا إسرائيل وهذا يرجع بالطبع إلى تدفق المهاجرين اليهود من كل مكان فى العالم إليها. ثم ينتقل المعلم بعد ذلك إلى عرض خريطة لفلسطين والمنطقة العربية قبل 1967 وبعده ويتساءل عن الفروق بينهما ، ثم يستخدم الأرقام والتواريخ والحقائق والبيانات الإحصائية مثل :

- فى عام 1956 تأزمت العلاقة بين مصر وأمريكا لدرجة سمحت لأمريكا بسحب العرض المقدم منها للمساعدة فى بناء السد العالى ، مما جعل الزعيم المصرى جمال عبد الناصر يعلن عن تأميم شركة قناة السويس.
- تدهورت العلاقة بين مصر وبريطانيا بسبب الخلاف حول حلف بغداد ورغبة بريطانيا فى القضاء على عبد الناصر لتعيد مجدها فى المشرق العربى.
- تدهورت العلاقة بين مصر وفرنسا بسبب تأييد مصر لثورة الجزائر.
- قامت مصر بمنع السفن الإسرائيلية من استخدام قناة السويس ، وحاصرت المنفذ البحرى الوحيد لإسرائيل على البحر الأحمر مما اعتبرته إسرائيل عملا من أعمال الحرب.
- قامت فى أكتوبر ونوفمبر 1956 حربا جمعت إنجلترا وفرنسا وإسرائيل من ناحية ضد مصر من ناحية أخرى وانتهت بفشل العدوان الثلاثى على مصر وانسحاب إنجلترا وفرنسا ، وانسحاب إسرائيل من غزة عام 1957 ، وفيما يلى بيان بخسائر حرب 1956 لكى يتم تحليله من قبل التلاميذ.

بالنسبة لإسرائيل :

أعلن الجيش الإسرائيلي فى 19 نوفمبر أنه فقد 191 قتيلا بالإضافة إلى

أسير واحد وطيار أطلق عليه النار فى شرم الشيخ و 30 ضابطا ، وهى نسبة عالية وكان من بينهم الكولونيل سمحونى قائد كل العمليات فى سيناء ومساعدة، المقدم " آشردروم " .

أما خسائر بريطانيا :

فقد بلغت 16 قتيلا و 96 جريحا مع العلم أن عدد الجنود الكلى كان 13.500 بريطانى بالإضافة إلى الاشتراك مع فرنسا فى إرسال 4.400 سيارة حربية كذلك قدرت تكاليف الاستعدادات العسكرية والعمليات بـ 115 مليون جنيه إسترلينى أو ما يعادل 320 مليون دولار.

أما خسائر فرنسا :

فقد بلغت 10 قتلى و 33 جريحا مع العلم أن عدد الجنود الكلى كان 8.500 جندى بالإضافة إلى الاشتراك مع إنجلترا فى 4.400 سيارة حربية.

أما خسائر مصر :

فلم يعلن عنها رسميا ، وإنما بلغ عدد الأسرى لدى الإسرائيليين والبريطانيين والفرنسيين 6 آلاف معظمهم من الحرس الوطنى والفلسطينيين من غزة. أما عدد القتلى فقد اختلفت الروايات فيه لكنها سجلت الكثير من الأعمال الإسرائيلية الوحشية والهجمات الجوية على المستشفيات وقطارات الجرحى وعربات الإسعاف.

ثم ينتقل المعلم بعد ذلك لحرب يونيو 1967 مناقشا التلاميذ فى أرقامها وبياناتها والنتائج التى ترتبت عليها - **ويتم التوصل إلى :**

- عكست حرب يونيو 1967 المفاجأة الكبيرة والسرعة البرقية التى حسمت

بها إسرائيل النتيجة العسكرية ومقدار تفوقها على الجيوش العربية كما يتضح من البيانات والإحصائية الآتية :

- في غضون ساعات قلائل حطمت إسرائيل القوات الجوية العربية.

- استولت إسرائيل بعد قتال لم يدم أكثر من 6 أيام على مساحة من الأرض العربية تساوى 3 أضعاف مساحتها قبل العدوان.

- أصبحت إسرائيل محتلة لـ 100% من الأراضي الفلسطينية ، ما بين النهر والبحر بما في ذلك القدس بأكملها.

- أشرفت إسرائيل من على جبل الشيخ على دمشق شمالا وفي سيناء على قناة السويس غربا والبحر الأحمر جنوبا.

- هجرت إسرائيل خلال القتال وبعده 250.000 لاجئ من الضفة الغربية وقطاع غزة ، 100.000 من أهالي الجولان ، آلافا من بدو سيناء.

- استشهد حوالي 15.000 جندي عربي معظمهم من المصريين.

- خسرت الجيوش العربية 70% من أسلحتها الثقيلة.

- تحطمت 400 طائرة ، 500 دبابة تحطمت أو غنمت.

- جملة خسائر إسرائيل بلغت ما يزيد على 700 قتيل و 60 دبابة و 20 طائرة كما تصفها مصادرها الرسمية.

* وبعد عرض هذه الأرقام والبيانات يترك المعلم الفرصة للتلاميذ للتفسيرات والتحليلات التي يمكن من خلالها التعرف على :

- أسباب الهزيمة في يونيو 1967.

- موقف الدول العربية فى هذه الحرب.

- موقف الدول الأوربية وأمريكا والاتحاد السوفيتى (وقتئذ) فى هذه الحرب.

* ثم ينتقل المعلم بعد ذلك من خلال البيانات والأرقام أيضا لتوضيح نقطة مهمة تتعلق بالمقاومة الفلسطينية بعد تلك الحرب موضحا الآتى :

- بعد حرب 1967 دخلت دول المواجهة ما عرف بحرب الاستنزاف مع إسرائيل واستمر الصراع ، وبدأت أهمية العمل الفدائى تظهر فى تلك المرحلة، حيث أخذت المقاومة الفلسطينية توسع من نشاطها الذى شمل كل الأراضى الفلسطينية المغتصبة منذ عام 1948 ، والأراضي المحتلة عام 1967 ، هذا وقد بلغ إجمالى الأعمال الفدائية الأرقام الآتية :

- فى عام 1968 بلغت 624 عملية فدائية,

- فى عام 1969 بلغت 2323 عملية فدائية.

- فى عام 1970 بلغت 2256 عملية فدائية.

ويختتم المعلم هذا الدرس بالتوضيح أن إسرائيل استعملت كل وسائل العنف والقسوة ضد السكان العرب فى الضفة الغربية للقضاء على تلك العمليات وقد أكدت قيادة فتح فى بيان أصدرته فى مارس 1968 حق الشعب الفلسطينى فى استرداد حقوقه حيث ذكرت فى بيانها " ليفهم الرأى العام العالمى أن شعب فلسطين يمارس حقه الطبيعى فى النضال من أجل تحرير وطنه.

التقويم :



1.من خلال الجدول الإحصائى المذكور فى الدرس قم بعمل الآتى :

أ . حول البيانات الخاصة بعدد اليهود ابتداء من 1948 وحتى عام 1968 إلى رسم بيانى ؟

ب. حول البيانات الخاصة بملكية اليهود للأرض الفلسطينية ابتداء من عام 1948 وحتى عام 1968 إلى رسم بيانى ؟

جـ. فسر النسبة فى زيادة عدد اليهود و ملكية اليهود للأرض الفلسطينية فى تلك الفترة الزمنية ؟

2- تكلم عن الأسباب الرئيسية لحرب 1967 ؟

3- تكلم مستعينا بالأرقام والإحصاءات عن حرب 1967 والنتائج التى ترتبت عليها ؟

4- وضح بالأرقام والإحصاءات عن أسباب العدوان الثلاثى على مصر عام 1956 والنتائج التى انتهى عليها ؟

5- ما موقف الدول الأوربية وأمريكا من حرب يونيو 1967 وما تحليلك لهذا الموقف ؟

6- تزايدت الأعمال الفدائية الفلسطينية بدرجة ملحوظة بعد عام 1967 ما تفسيرك لذلك ؟

7- أرسم خريطة لفلسطين والمنطقة العربية بعد حرب يونيو 1967 ؟

الموضوع الثانى : حرب أكتوبر 1973 - رمضان 1393 هـ

أهداف الدرس : بعد دراسة التلميذ لهذا الدرس يتوقع أن يصبح قادرا على أن:

1 - يدرك أهمية الإعداد والتخطيط المسبق قبل أى حرب من الحروب.

2 - يصف حرب أكتوبر 1973 بالبيانات والأرقام.

3 - يحلل موقف الدول العربية خلال حرب أكتوبر 1973.

4 - يفسر موقف الولايات المتحدة الأمريكية خلال حرب 1973.

5 - يحلل النتائج التى ترتبت على حرب أكتوبر 1973.

6 - يقارن من خلال جداول إحصائية حجم الخسائر بين الجانبين العربى والإسرائيلى.

7 - يكتب بحثا قصيرا عن حرب أكتوبر 1973 اعتمادا على الأرقام والبيانات الإحصائية.

8 - يعتز بالبطولات العربية فى حرب أكتوبر 1973.

9 - يعى الروابط التى ترتبط بين الشعوب العربية.

10- يرسم خريطة للمنطقة العربية بعد حرب أكتوبر 1973.

11- يبدى رأيه فى الجندى العربى الذى اشترك فى حرب أكتوبر 1973.

الوسائل التعليمية :

1- صورة للطيران المصرى وهو يعبر خطوط المواجهة.

2- صورة القوات المسلحة أثناء عبور القناة.

3- صورة للقوات المصرية وهى تحطيم خط بارليف وترفع الأعلام المصرية.

4- صورة لعلم مصر فوق سيناء.

5- خريطة للمنطقة بعد عام 1973.

6- بطاقة وجداول تحتوى على رسوم وبيانات وأرقام إحصائية.

7- شافيات وأفلام و C.D.Room عن حرب أكتوبر 1973.

الأنشطة التعليمية : تكليف التلاميذ بعمل :

1- كتابة بحث عن حرب أكتوبر 1973 من خلال البيانات والأرقام الإحصائية.

2- عمل جداول تتضمن أرقاما وإحصاءات تبين خسائر الجانبين العربى والإسرائيلى.

3- عمل لوحات إخبارية إحصائية.

4- إجراء التحليلات والتفسيرات للبيانات.

المحتوى وأسلوب التدريس :

يبدأ المعلم هذا الدرس بمقدمة عن أهمية الإعداد والتخطيط فى مثل هذه الحروب حيث تميزت هذه الحرب بـ :

- الإعداد المحكم من قبل الدول العربية.

- استثمار خيرات الأمة مثل سلاح البترول.

- التنسيق بين الجبهتين: المصرية والسورية.

- عنصر المفاجأة المطلقة عند البداية.

ثم يتم الانتقال بعد ذلك إلى وصف الحرب والنتائج التى ترتبت عليها مع استخدام الأرقام والبيانات والإحصاءات على النحو الآتى :

- بدأت الحرب فى الساعة الثانية وخمس دقائق من ظهر يوم 6 أكتوبر عام 1973 ، وبدأت بأن انطلقت الطائرات المصرية والسورية لتوجيه الضربة الأولى المفاجئة للدفاعات والأهداف الإسرائيلية ، واستغرقت 20 دقيقة فى سيناء والجولان ، ثم وجهت المدفعية على الجبهتين ضربة ثانية لمدة 53 دقيقة للتمهيد لبدء العبور تحت ستر نيران المدفعية الموجهة لأهدافها فى الجانب الآخر شرق القناة ، وكان قبل ذلك قد تم سداد فتحات أنابيب النفط المجهزة لإشعال سطح الماء.

وبعد 15 دقيقة من بدء القصف الجوى المدفعى على القوات الإسرائيلية بدأت القوات الرئيسية فى العبور ، وكانت مؤلفة من 40 سرية مشاة تعبر فى 750 زورقا مطاطيا وخشبيا ، وتم رفع الأعلام المصرية على الساتر الترابى على الضفة الشرقية للقناة بعد اختراقه وتحطيم خط بارليف الحصين.

وفى الجولان حققت القوات السورية انتصارات مماثلة ، وقد حدد موشى ديان وزير الدفاع الإسرائيلي وقتئذ المصاعب التى تواجهها القوات الإسرائيلية بـ :

- الحجم الكبير والمستوى المرتفع فى القتال للقوات العربية.
- كفاءة شبكة الدفاع الجوى المصرى والسورى.
- صعوبة التعبئة بالحجم اللازم قبل مرور 36 ساعة على الأقل مما يمكن المصريين من إقامة مزيد من الجسور يتدفق عبرها مزيد من القوات والأسلحة ، ولذلك اقترح الانسحاب 12 ميلا شرقا حتى تصل القوات الاحتياطية للجبهة.

وأما أمريكا فلم توافق على ذلك ، وأقامت جسرا من الطائرات والدبابات ، وإمدادهم بكل ألوان السلاح ، وتمكنوا بعد ذلك وبعد أن وقفت القوات المصرية فجأة عن التقدم من فتح ثغرة الدفرسوار وإحداث الإرباك فى القوات المصرية ، وانتهت الحرب بإعلان وقف القتال.

ثم ينتقل المعلم بعد ذلك إلى تفصيل هذه الحرب بالأرقام والإحصاءات عن طريق وضعها فى جدول ، ومن ثم إجراء عمليات المقارنة والتحليل والتفسير والاستنتاج ، ويمكن توضيحها كما أوردها ديبى Dapuy (1992) فى كتابة النصر المحير ـ الحروب العربية الإسرائيلية.

الـــدول نوع الخسائر	الدول العربية					إجمالي الدول العربية على الجبهتين	إجمالى إسرائيل على الجبهتين
	مصـــر	سوريا	الأردن	العراق	دول عربية أخرى		
1- الأفراد							
أ . قتلى	5000	3100	28	218	100	8528	2838
ب - جرحى	12000	6000	49	600	300	19549	8800
جـ. مفقودين وأسرى	8031	500	-	20	غ م	8551	508
2- الدبابات	1100	1200	54	200	غ م	2554	840
3- المركبات المدرعة	450	400	-	غ م	غ م	850 +	400
4- قطع مدفعية	300	250	-	غ م	غ م	550 +	غ م
5- بطاريات دفاع جوى	44	3	-	-	-	47	-
6- طائرات مقاتلة قاذفه	223	118	-	21	30	392	103
7- طائرات عمودية	42	13	-	-	-	55	6
8- قطع بحرية	10	5	-	-	-	15	1

ويختتم المعلم الدرس مع التلاميذ بالتحليلات المناسبة للأرقام الواردة بالجدول عن خسائر الجانبين موضحا أنه بالرغم من الخسائر الكبيرة فى الجانب المصرى والعربى فى تلك الحرب بالمقارنة بالجانب الإسرائيلي فإنه لابد أن يوضع فى الاعتبار :

- الحجم الكبير للقوات المصرية والعربية.
- انسحاب الإسرائيليين بسرعة من منطقة شرق القناة ، وترك خط بارليف بكل تجهيزاته التى كلفت الإسرائيليين كثيرا ، ولذلك تم تحطيمه من قبل القوات المصرية.
- عبور المصريين لموانع طبيعبة وبشرية كثيرة مثل القناة وخط بارليف والساتر الترابى.
- تحرير أجزاء كثيرة من سيناء والجولان.
- تحطيم الأسطورة الإسرائيلية بأن جيشها لا يقهر.
- اعتراف الإسرائيليين بالهزيمة وقبولهم وقف إطلاق النار.
- معظم الخسائر التى جاءت فى الجانب المصرى والسورى كانت بعد دخول أمريكا الحرب إلى جانب إسرائيل بكل ثقلها من إدارات عسكرية وتكنولوجية وبشرية ، ولو كانت أمريكا تركت إسرائيل وشأنها لنالت أقصى هزيمة ولتحررت جميع الأراضى العربية.

التقويم :

1- ما تحليلك للانتصار الكبير للعرب على إسرائيل فى أكتوبر 1973؟

2- تكلم عن حرب أكتوبر 1973 مستعيناً بالأرقام والإحصاءات موضحاً النتائج

التى ترتبت على هذه الحرب.

3- حلل الأرقام والإحصاءات الواردة فى الجدول الخاص بالخسائر الناجمة عن حرب 1973 للطرفين العربى والإسرائيلى ؟

4- تكلم عن الموقف العربى فى حرب أكتوبر 1973 ؟ وما تفسيرك لذلك ؟

5- تكلم عن الموقف الأوربى والأمريكى من حرب أكتوبر 1973 ؟ وما تحليلك له ؟

6- أكتب بحثا قصيرا عن حرب أكتوبر 1973 مستعينا بالأرقام والإحصاءات.

7- ارسم خريطة للمنطقة العربية بعد حرب أكتوبر 1973 ؟

8- اسم خطا زمنيا لحرب أكتوبر 1973 ونتائجها ؟

مراجع الوحدة :

1. **أحمد خليفة وآخرون** : دليل إسرائيل العام. بيروت : مؤسسة الدراسات الفلسطينية 1997.
2. **المجلة** : مجلة العرب الدولية ، العدد 1157 ، إبريل 2002.
3. **جريدة الأهرام** : تحليل عملية اغتصاب أرض فلسطين. عرض وتحليل حسن فؤاد. الأهرام : ملحق الجمعة ، 14 سبتمبر ، 2001 ، ص 38.
4. **حسن شريف** : المفهوم السياسى والاجتماعي لليهود عبر التاريخ من العهد القديم إلى مفاوضات السلام الشرق أوسطية 1900 ق.م - 1995 ، الجزء الثانى - من العهد القديم إلى قيام دولة إسرائيل. القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب 1995.
5. **شوقى أبو خليل** : أطلس التاريخ العربى الإسلامى ، ط 4 ، لبنان : بيروت دار الفكر المعاصر 1996.
6. **صبحى عسيلة** : توجهات الرأى العام الفلسطينى إزاء عملية السلام فى ظل انتفاضة الأقصى. سلسلة كراسات استراتيجية ، السنة الثانية عشرة ، العدد 116 ، القاهرة : مركز الدراسات السياسية والإستراتيجية بالأهرام ، 2002.
7. **عبد الرحمن عبد الرحيم عبد الرحمن** : تاريخ العرب الحديث والمعاصر. القاهرة : دار الكتاب الجامعى ، 1990.
8. **عزيز محمود شكرى - حسن إبراهيم قادرى**. قضايا معاصرة فى السياسة الدولية ، ط 3 ، منشورات دار الكتب العربية 1995.



9. عبد الوهاب المسيرى: الأكاذيب الصهيونية من بداية الاستيطان حتى انتفاضة الأقصى ، اقرأ - سلسلة ثقافية شهرية ، العدد 661 ، القاهرة، دار المعارف ، 2002.

10. على المحجوبى : جذور الاستعمار الصهيونى لفلسطين. تونس : دار سرس للنشر ، 1990.

11. فاطمة بنت حمود السعدى : فعالية وحدة قائمة على النشاط فى تحصيل طلبة الصف الثالث الإعدادى فى مادة التاريخ. رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية جامعة السلطان قابوس ، سلطنة عمان ، 2001.

12. فوزى صلوخ : الدور الأمريكى فى منطقة الشرق الأوسط من عهد الرئيس روزفلت إلى الرئيس جورج دبليوبوش. فى: تاريخ العرب والعالم، السنة الثانية والعشرون. العدد 195 ، فبراير 2002 ، ص ص 24 - 41 .

13. فوزى محمد حميد : حقائق وأباطيل فى تاريخ بنى إسرائيل. دمشق : دار الصفدى ، 1994.

14. مجلة New sweek باللغة العربية ، 23 إبريل 2002.

15. محمد المجذوب : من المسئول عن الحماية الدولية للشعب الفلسطينى. تاريخ العرب والعالم ، السنة الواحدة والعشرون ، العدد 192 ، 2001.

16. **مصطفى مؤمن** : قسمات العالم الإسلامى المعاصر. لبنان : دار الفتح ، 1974.

17. **ناصر عيسى** : العالم معلومات وإحصاءات. لبنان : دار المؤلف ، 1997.

18. **نظام محمود بركات** : الاستيطان الإسرائيلي فى فلسطين بين النظرية والتطبيق. الرياض : مطابع جامعة الملك سعود ، 1985.

19. **هيثم الكيلانى**:مقدمة فى الإرهاب الإسرائيلي. مجلة تاريخ العرب والعالم، السنة الواحدة والعشرون ، العدد 191 ، 2001 ، ص ص 68 - 77.

20- **Dapuy, Treco** N.: Elusive victory, The Arab-Isreali war (1947 – 1974 Iwo : Kradall Hunt publiching company. 1997.

مراجع الفصل

أولا : – المراجع العربية :

1 - القرآن الكريم.

2 - **أحمد حسين اللقانى** (1984) : الصراع العربى الإسرائيلي فى مناهج التاريخ بالمملكة المتحدة. القاهرة : مؤسسة الخليج العربى.

3 - **أحمد حسين اللقانى** (1990) : تدريس المواد الاجتماعية. الجزء الأول ، القاهرة : عالم الكتب.

4 - **أحمد حسين اللقانى - على الجمل** (1999) : معجم المصطلحات التربوية المعرفه فى المناهج وطرق التدريس. ط 2 ، القاهرة : عالم الكتب.

5 - **ابن منظور : تنسيق وتعليق على شيرى** (1988) : لسان العرب. المجلد الثالث ، الطبعة الأولى ، دار إحياء التراث العربى ، مادة حصى ، ص 211.

6 - **خيرى على إبراهيم** (1994) : المواد الاجتماعية فى مناهج التعليم بين النظرية والتطبيق. الإسكندرية : دار المعرفة الجامعية.

7 - **سالم أحمد محل** (1997) : المنظور الحضارى فى التدوين التاريخى عند العرب. كتاب الأمة ، العدد 60 ، السنة السابعة عشرة ، قطر : وزارة الأوقاف والشئون الإسلامية.

8 - **سر الختم عثمان على** (1992) : أصول تدريس التاريخ. القاهرة : دار الشواف.

9 - **عبد الوهاب المسيرى** (2002) : الأكاذيب الصهيونية من بداية الاستيطان حتى انتفاضة الأقصى. اقرأ ، سلسلة ثقافية شهرية ، العدد 661 ، القاهرة : دار المعارف.

10- **فاطمة بنت حمود بن سيف السعدى** (2001) : فعالية وحدة قائمة على النشاط فى تحصيل طلبة الصف الثالث الإعدادى فى مادة التاريخ " رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة السلطان قابوس ، سلطنة عمان.

11- **لطفى لطفية وآخرون** (1993) : الإحصاء والاحتمالات. سلطنة عمان : وزارة التربية والتعليم ، دائرة إعداد وتوجيه المعلمين.

12- **مجمع اللغة العربية** (1998) : المعجم الوجيز. طبعة خاصة بوزارة التربية والتعليم بـ ج. م. ع ، الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية.

ثانيا : - المراجع الأجنبية :

1 - **Beatty, Alexandra S.& others** (1996) : " NAER 1994 U.S. History Report Card. Finding form the National Assessment of Educational progress. ", National Center for Education statistics, Washington DC. ED., No. 398139.

2 - **Conley, Valerie M. & Zinbler, Linda J.** (1997) :Characteristics and Attitudes of Instructional Faculty (Nsopf- 93) E. D. Tabs." National Center for Education Statistics, Washing ton DC. ED. , No. 412820.

3 - **Elkins, Kenneth & Patrick, Jeff** (1999) : " No Easy choices : taking sides in civil war Missouri Wilson's Creek National Battlefield Educational Packet Gread 7 – 8 " National park Foundation, Washington DC., ED, No. 440001.

4 - **Good man , Madeline & others** (1998) : " 1994 NAEP U. S. History Group Assessment. Report.," National Center for Education statistics, Washington DC., ED. No. 423212.

5 - **Harris, Marilyn M.** (1995) : " oral History is not Just

oral and not Entirely History : Gleaning in the Field." , paper presented at the Annual Metting of the conference an college compussion and communication , Washington illinois, ED., No. 384876.

6 - **Howe, Barbara J.** (1993) : " state of the state of teaching public History ", Teaching History : Journal of Methods. Vol. 18, No. 2, PP. 51, 58 .

7 - **Messing, J. & Mclachlan, R.** (1994) : " History Hypermdia and the Brith of a Nation." , World conference on Educational Multimedia and Hypermedia, Vancouver, British Columbia, candad , June 25-30 , ED., No. 388275.

8 - **National Education for the Humanities** (2000) ," Evaluating Eyewitness Reports (lesson plan)." Washington DC. Mc I world com, Arlington's Va. ED, No. 442124.

9 - **National Park Sevice (1999)** : " Tumacacori National Historical Park : Making History com Alive. " Encounters " Fourth Grade Teachers Guide." National Park Sevice (Dept. of Interior)

Washington , DC., Ed., No. 439054.

10- **Oklahoma State Dept. of Education** (1994):" Results 1993 Oklahoma Educational Indicators program school Report." Oklahoma city. Office of Accountability, ED, No. 379284.

11- **Risinger, C.Frederick** (1996) : " The U. S. civil war on the world wide web." , social Education , Vol. 60, No. 3 ,PP. 174 – 175.

12- **Santa – Rita, Emlio** (1996) : " Characteristics of successful students Research, New-York , ED., No. 394537.

13- **Silar, Carl R.** (2001) : " Using Historical statistics teach about world war 2. '' ERIC clearing House for social studies, social science Education , Bloomington In, ED., No. 455186.

14- **Simon, Linda** (1992) : " Make History with your students, Learning , Vol. 20 , No. 7 , PP. 56 – 57.

15- **Stomfay, stitz & Aline M.** (1994) : " Peace Education in America 1818 – 1990 Sourcebook for Education and Research , Scare crow press , inc.

New-Jersey , ED., No. 385452.

16- **Sunal , Cnthia & Hass , Mary E.**(1994):" Convincing American women to Join in the Efforts to win world war 1 : Aless on plan." Social Education, Vol. 58, No. 2 , PP. 89 – 91.

17- **Votaw , John F**. (1996) : " old Battlefields and their lessons : the case of Antietam." Teaching History , A journal of Methods , Vol. 21, No.1 , PP. 16 – 21.

18- **Werking , Richard Hum** (1991): " How teacher teach : How students Learn : Doing History and opening windows" Library History Teaching, Vol. 9 , No. 3 , PP. 83 – 86.

الفصل السابع

العولمه وتوجهات الهوية الثقافية فى محتوى مناهج التاريخ

مقدمة

* أولا : - الإتجاهات العربية والعالمية لدراسة العولمة وتوجهات الهوية الثقافية

الإتجاهات العربية .

الإتجاهات العالمية .

* ثانيا : - الإطار المفاهيمى للموضوع

أ - العولمة .

ب - توجهات الهوية الثقافية .

جـ - عولمة الثقافة .

* ثالثا : - علاقة العولمة بالهوية الثقافية .

* رابعا : - علاقة التاريخ بالهوية الثقافية .

* خامسا : - توجهات الهوية الثقافية

أ - التوجه المصري .

ب - التوجه الإسلامي .

جـ - التوجه العربي .

د - التوجه العالمي .

هـ - التوجه العام .

الفصل السابع

العولمة وتوجهات الهوية الثقافية في محتوى مناهج التاريخ

مقدمة :

تواجه الأمم على اختلاف درجة تقدمها ، ومن وقت لآخر تحديات يمكن أن يكون لها تأثير على حياة تلك الأمم وبقائها ، والواقع أن مصر – كجزء من الأمة العربية والقرية الكونية الجديدة – تواجه سلسلة من التحديات هي من الغموض والخطورة ، بحيث باتت تعرقل مسيرة التنمية .

ومنذ عقد التسعينيات والحديث يجري على نطاق واسع وربما بين كل الفئات عن تحدي العولمة Challenge of Globalization الذي أخذ يتسارع بشكل خاص خلال الآونة الراهنة ، مستمدا حيويته من الثورة العلمية والتكنولوجية ومن التطورات المذهلة في وسائل الاتصالات والمعلومات التي تقود الطريق إلى المستقبل ، حيث إننا نعيش - كما يقول بطرس غالي – في غمرة ثورة شملت المعمورة بأكملها ، فهذا الكوكب يخضع لضغط تفرزه قوتان عظيمتان متضادتان ، إنهما العولمة والتفكك .

لقد أصبحت العولمة الآن كما يصفها فزرستون ، لاش ، وروبرتسون M. & R. Robertson Featherstone, S. Lash " الإطار المرجعي لغالبية الدراسات الإنسانية والاجتماعية " . فأصبحت العولمة الآن القوة الرئيسية التي تقود البشرية لمعطيات ومتطلبات القرن الحادي والعشرين . وأصبح من الواضح أن معظم التحولات الاقتصادية والسياسية والثقافية المذهلة التي يشهدها العالم هي إما من أسباب العولمة أو مجرد نتيجة من نتائجها الضخمة .

وقد يصعب تحديد لحظة ولادة العولمة كواقع اقتصادي ، وربما سياسي أو ثقافي معين ، لكن يمكن القول إن هناك اعتقاداً واسع الانتشار بأن العولمة قد برزت مع بروز الحداثة " Modernity "ومن ثم يقترح رونالد روبرتسون "R. Rebertson." " جدولا زمنيا يؤرخ فيه لولادة العولمة . ويتضمن هذا الجدول خمس مراحل تبدأ مرحلته الأولى مع بداية القرن الخامس عشر متزامنة مع التوسع الكنسي وبروز مجموعة من النظريات التي تتحدث عن وحدة العالم والبشرية . وتنتهي مرحلته الخامسة بعقد التسعينيات ، ولقد شهدت المرحلة الخامسة انتهاء الحرب الباردة وبروز المؤسسات الحكومية وغير الحكومية لإدراة القضايا العالمية المعاصرة مع زيادة واضحة في القلق العالمي على مصير البشرية على الكرة الأرضية .

والعولمة تعني دمج " Amalgamation " سكان العالم اقتصاديا وثقافيا وسياسياً في مجتمع عالمي واحد . بحيث يصبح كل من على كوكب الأرض جيران في عالم واحد " Global Neighbourhood " وفي الحقيقة ، إن دمج سكان العالم في مجتمع عالمي واحد ، سوف يؤدي بالضرورة إلى حدوث تغيرات جديدة ويصاحب تحديات عديدة في مجالات شتى : اقتصادية وسياسية واجتماعية وثقافية .

وتفترض العولمة الاقتصادية – والتي هي الأكثر وضوحاً الآن – كما يذهب إلى ذلك إسماعيل عبد الله (1998) أن العالم قد أصبح وحدة اقتصادية واحدة تحركه قوى السوق التي لم تعد محكومة بحدود الدولة القومية "National Country" وإنما ترتبط بمجموعة من المؤسسات المالية والشركات المتعددة الجنسيات " Transnational Corporations " .

وتفترض هذه الشركات أن العالم بالنسبة لها هو عالم بلا حدود " Borderless World " اقتصادية أو سياسية أو جغرافية ، وهنا تصبح تلك الشركات خارجة عن تحكم دول العالم بما في ذلك أكبرها وأكثرها غنى وعلى الصعيد السياسى ، فإن عملية العولمة – وما يرتبط بها من ظواهر عابرة للحدود – كما يرى حسين توفيق (1999) إنما تخلق حقائق جديدة تتضمن بعض القيود التي تحد من قدرة الدولة – وبخاصة فى العالم غير الغربي – على ممارسة السيادة بمعناها التقليدي .

وفي المجال الاجتماعي يرى الحبيب الجنحانى (1999) إلغاء الحواجز بين الدول مع زيادة التقدم التقني الذي يسمح بزيادة كبيرة فى الإنتاج دون إحداث مواطن شغل جديدة قد يؤدي إلى تهميش بعض طبقات المجتمع ، وخاصة الطبقة الوسطى ، وهي النواة الصلبة للمجتمعات المدنية ، وهو ما عانت منه أكبر دول العالم ، ومنها الولايات المتحدة الأمريكية .

ثم هناك العولمة الثقافية – والتي هي البعد الأكثر غموضاً وخطورة كما يوضح أحمد حجازي (1999) – فالارتقاء بالثقافات إلى الطور العالمي سيسمح ببروز مفاهيم وقيم وقناعات مشتركة وعابرة لكل المناطق الحضارية بحيث تصبح الثقافة الاستهلاكية Consumer Culture آلية فعالة لتشوية البنية التقليدية ، وتغريب الإنسان Westernization وعزله عن قضاياه ، وإدخال الضعف لديه ، والتشكيك في جميع قناعاته الدينية والقومية والأيدلوجية، وذلك بهدف إخضاعه نهائياً للقوى والنظم المسيطرة على القرية الكونية .

ولهذا ، يرى أمين بسيوني (1998) أن الحفاظ على الهوية الثقافية

والحضارية ، أصبح التحدي المطروح علينا بشدة في عصر السماوات المفتوحة التي تكتظ بالأقمار الصناعية التي تحمل مئات القنوات التليفزيونية من كل أنحاء الدنيا بما تحمله من تأثيرات مختلفة تشكل الفكر والوجدان على السواء .- وهذا التحدي ليس مطروحاً علينا وحدنا في المنطقة العربية ، ولكنه مطروح على كل شعوب العالم التي تستشعر الخطر على هويتها الثقافية والحضارية في ظل هذا العالم المفتوح بلا حدود Borderless World والذي يتمتع فيه المشاهد بحق الاختيار المطلق لما يسمعه أو يشاهده .

وإذا كانت التربية بأوسع معانيها هي عملية الارتباط بالثقافة ، والتلاؤم معها لذلك تبدو أهميتها في أن تتولى التربية دوراً فعالا في توجيه هذا التغيير الثقافي من خلال بنية الثقافة الذاتية وتأصيلها وتعزيز توجيهاتها المستقبلية ، إسهاما فى تأكيد هوية المجتمع والحفاظ على ذاتيته الثقافية .

وهذا يعني أن للتربية دوراً مهما في مواجهة عولمة الثقافة ، انطلاقاً من أن التربية عن طريق مناهجها الدراسية وخاصة منهج التاريخ يجب أن تساعد الأطفال والراشدين على تفهم أفضل لثقافتهم الخاصة ولكن في نطاق مجتمع عالمي يعتبر فيه انفتاح الثقافات الخاصة بعضها على بعض هو الوسيلة الوحيدة لازدهار أي من تلك الثقافات .

واستناداً إلى ما تقدم ، نسعى فى هذا الفصل إلى استكشاف توجهات الهوية الثقافية في محتوى منهج التاريخ بالتعليم العام في مصر في ضوء عولمة الثقافة ، وذلك لما لمنهج التاريخ من صلة وطيدة وأكيدة بالهوية القومية ، ولما للتأثير المباشر لهذا المنهج على الطلاب بصفه عامة .

وذلك عن طريق التعرض للنقاط الآتية :-

- الاتجاهات العربية والعالمية لدراسة العولمة وتوجهات الهوية الثقافية.
- الإطار المفاهيمي للموضوع – العولمة - وتوجهات الهوية الثقافية ، وعولمة الثقافة .
- علاقة العولمة بالهوية الثقافية .
- علاقة التاريخ بالهوية الثقافية .
- توجهات الهوية الثقافية فى محتوى مناهج التاريخ .

أولاً :- الاتجاهات العربية والعالمية لدراسة العولمة وتوجهات الهوية الثقافية :

ولأهمية هذا الموضوع فقد تعددت الدراسات التي حاولت معالجة العولمة والتوجه الثقافي أو الهوية الثقافية ، إلا أن نصيب مناهج التاريخ منها كان يتسم بقلته ، بشكل يحتم علينا ضرورة التصدي لهذا الموضوع ، نظراً لأهمية النتائج التي يتم التوصل إليها خاصة في مجال بناء أو تطوير مناهج التاريخ ، وسوف يتم التعرض في البداية للاتجاهات العربية ثم بعد ذلك الاتجاهات العالمية .

الاتجاهات العربية :

قام أبو طالب (1991) بدراسة هدفت إلى التعرف على أزمة الهوية في نظم التعليم العام في العالم الاسلامي، وأبرز مظاهر هذه الأزمة وأسبابها والتحقق من إسهام واقع التعليم، كما وصفت الدراسة طرق العلاج ،وتوصلت إلى الأسس التربوية القادرة على الإسهام في عملية التحول وبعث الذاتية الثقافية.

كما أجرى عبد الكافي (1991) دراسه بعنوان :

" التعليم وبث الهوية القومية في مصر " ، وقام الباحث بتحليل مضمون الكتب الدراسية المقررة في مرحلة التعليم الأساسي بمصر في مجال اللغة العربية ، والمواد الاجتماعية ، وذلك في مقارنة الكتب المقررة عام 1980 / 1981 ، والكتب المقررة عام 1990 / 1991 ، وقد أكد الباحث في نتائجه على أن التعليم في مصر في تطور دائم لملاحقة الأحداث المحلية والقومية والعالمية التي يشهدها المجتمع المصري . كما أكد الباحث على أن معالجة أزمة الهوية يتطلب التركيز على الثقافة ، وتوحيد الهوية الثقافية لأفراد المجتمع ، وأن هناك علاقة متلازمة بين الهوية والثقافة ، فالهوية الثقافية هي الشكل الظاهر للهوية القومية ، كما أنها ضرورة للانتماء السياسي والاجتماعي وتحقيق المواطنة الكاملة والنشيطة للمواطنين .

وهدفت دراسة " على " (1993) إلى تحليل محتوى مقررات اللغة الإنجليزية بالمرحلة الثانوية بمصر ، وذلك للتعرف على أنماط الثقافة العربية الإسلامية الموجودة بها ، وكشفت الدراسة أن مقررات اللغة الإنجليزية بالمرحلة الثانوية تمجد الثقافة الأجنبية وتتحيز لها ، وأوصت بضرورة تعديل هذه المقررات لتشمل على أنماط ثقافة عربية إسلامية تتناسب مع طبيعة ومكان مجتمعنا .

أما طعيمة (1995) فقد أجرى دراسة :

عنوانها " الذاتية الثقافية في مناهج اللغة العربية وكتبها " وأظهرت الدراسة تنوع الذاتية الثقافية التي تعمل مناهج اللغة العربية على تنميتها عند تلاميذ مرحلة التعليم العام بمصر ، وأهم التوجهات السياسية السائدة في كتب

تعليم اللغة العربية لهذه المرحلة .

كما قام المرسي (1997) بدراسة :

عنوانها : "توجهات الذاتية الثقافية في كتب تعليم اللغة العربية للكبار بجمهورية مصر العربية " وهدفت الدراسة إلى التعرف على توجهات الذاتية الثقافية التي ينبغي أن تعكسها كتب تعليم اللغة العربية للكبار ، وتوجهات الذاتية الثقافية كما تعكسها الكتب الحالية لتعليم الكبار في مصر ، وتوصلت الدراسة إلى أن توجهات الذاتية الثقافية التي ينبغي أن تعكسها كتب تعليم اللغة العربية للكبار هي : " التوجه المصري ، التوجه العربي ، التوجه الإسلامي ، التوجه العالمي ، التوجه العام " ، وأكدت الدراسة على ضرورة إعادة النظر في ترتيب توجهات الذاتية الثقافية .

كما ناقشت دراسة بلقزيز (1998) :

وعنوانها " العولمة والهوية الثقافية – عولمة الثقافة أم ثقافة العولمة "

عدة قضايا ، أهمها : ثقافة العولمة وأدواتها ، والنظام الثقافي للعولمة ، والعولمة الثقافية في ركاب التجارة الحرة ، وكشفت الدراسة عن خطورة عولمة الثقافة على أساس أنها عدوان ثقافي تقوم به الدول الأقوى – من خلال وسائل الإعلام – على الدول الأقل تقدما .

أما حنفي والعظم (1999) فقد ضمنا دراستهما ضمن كتاب :

تناول فيه المؤلفان الأبعاد الاقتصادية والسياسية والتقنية والمعلوماتية لظاهرة العولمة ، وخصص المؤلفان أحد الفصول لدراسة مخاطر العولمة على الهوية الثقافية بوصفها مقدمة لمخاطر أعظم على الدول الوطنية والاستقلال

الوطني والإرادة الوطنية ووضعت هذه الدراسة استراتيجية لمقاومة مخاطر العولمة على الهوية الثقافية تتمثل فى العناصر التالية :

- إعادة بناء التراث بحيث تزال معوقاته وتستنفر عوامل تقدمه .
- كسر حدة الانبهار بالغرب والقضاء على أسطورة الثقافة العالمية .
- زيادة قدرة " الأنا " على الإبداع والتفاعل مع الماضي والحاضر .

وحاولت دراسة حسين وشماس (1999) :

الكشف عن جوانب التوجه الثقافي ومقوماته لمجتمع سلطنة عمان وأهم جوانب التوجه الثقافي في (أهداف ومحتوى) مناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلتين الابتدائية والإعدادية . وتوصلت الدراسة إلي أن لكتب الدراسات الاجتماعية بالمرحلتين الابتدائية والإعدادية أبعاداً ثقافية متنوعة مع اختلاف الدرجة من صف لآخر ، ومن كتاب إلى كتاب ، ومن مرحلة إلى أخرى ، وذلك في كل بُعد من أبعاد التوجه الثقافي العماني ، وأوصت الدراسة بضرورة تدعيم الفئات الرئيسية والفرعية التي تشكل التوجه الثقافي العماني لتلاميذ مجتمع سلطنة عمان ، وذلك عند تطوير المناهج الدراسية بالمرحلتين الابتدائية والإعدادية .

واهتمت دراسة إبراهيم (1999)

وعنوانها " العولمة وجدل الهوية الثقافية " بمناقشة العلاقة بين الثقافة والخصوصية العالمية ، وعلاقة العولمة بالهوية ، والمسلمون والعولمة ، وتوصلت الدراسة إلى أن العولمة تقوم على سيطرة وهيمنة ثقافة واحدة قوية على العالم ، مما يؤكد وجوب تمسك كل مجتمع بهويته وثقافته .

وتعرضت دراسة حجازي (1999)

وعنوانها " العولمة وتهميش الثقافة الوطنية " ، لقضايا متعددة منها :

مفهوم العولمة ، وآلياتها ، وعلاقتها بالهوية ، وتجلياتها ، ودور الإنسان العربي في مواجهه العولمة . وتوصلت الدراسة إلى خطورة العولمة على الجانب الثقافي وخاصة فيما يتعلق بقضية الهوية الوطنية .

ب - الاتجاهات العالمية :-

أجرى فلجر Fleger (1985) دراسة

حول برنامج تعليمي لإعداد اللاجئين المراهقين في المدارس الثانوية بالولايات المتحدة الأمريكية لمناهج اللغة الإنجليزية والرياضيات والدراسات الاجتماعية لإعداد الطلاب لمواجهة الصدمات الثقافية ، وكذا أوصت الدراسة بضرورة وجود هوية ثقافية واضحة لدى المتعلم لمواجهة الصدمات الثقافية .

كما أجرى سكيوم وآخرون Schumn & Others (1992) دراسة

عن " تحليل محتوى موضوعات القراءة لمرحلة ما بعد الثانوية في أستراليا بغرض معرفة توجهاتها الثقافية " ، وقد تبين للباحثين تركيز كتب القراءة على التوجه العالمي " Global " وأوصى الباحثون بضرورة توجيه الاهتمام بالثقافة المحلية ، وإعطاء مزيد من الاهتمام بالموضوعات المعبرة عن التوجهات الثقافية المختلفة ، وتصحيح البرامج التعليمية الأخرى التي تعمل على تفاعل الدارسين مع عالم متغير .

أما هاريس Harris (1996)

فقد كشفت دراسته عن أن تحديات العولمة Challenge of



Globalization تستوجب الاهتمام بالجانب الاقتصادي والسيادة الوطنية والديمقراطية ، كما تستوجب أيضاً التأكيد على كل ما هو محلي والعناية بالبيئة الثقافية ، خاصة في مجال تعليم الكبار .

وكشفت دراسة كينكاد Kincaide (1997)

عن أن التقدم الهائل الذي أحرزته العولمة مع خطورتها على الثقافة الوطنية من خلال تهديدها للقيم والأخلاقيات المجتمعية، وهنا يأتي دور التربية في إقامة تحاور بين كل الثقافات في العالم، والحفاظ على القيم المعرضة للتهديد من جراء العولمة وأوصت الدراسة بأهمية التعليم عن بُعد خاصة في هذا المجال في الدول النامية .

وفي دراسة طومسون وهيرست Thompson, G. & Hirst. P (1999)

عرض الباحثان التجليات الاقتصادية للعولمة على مستوى العالم ، وانتهيا فيها إلى أن الاقتصاد العالمي تتداخل فيه الاتجاهات القومية ، إلا أن هناك انفصالاً نسبياً بين الساحة الداخلية

(الهوية) والساحة الدولية (العولمة) .

التعقيب على الاتجاهات العالمية :-

بتحليل الدراسات التي وردت أثناء عرض الاتجاهات العالمية يتضح الآتي :-

- كثرة الدراسات السابقة- وخاصة العربية منها- حول موضوع الهوية الثقافية ، وهذا يؤكد أهمية هذا الموضوع سواء على المستوى العام أو على مستوى المناهج الدراسية .



- أهمية التربية في تأكيد الهوية الثقافية ، وأن هذه الهوية هي العمق الاستراتيجي والأصالة الحقيقية التي يجب على التربية أن تعمل على تكريسها والمحافظة عليها .
- أهمية الهوية الثقافية للمجتمعات العربية في عصر عولمة الثقافة .
- ضرورة تدعيم المناهج بشكل عام والتاريخ بشكل خاص للهوية الثقافية .
- قلة الدراسات السابقة التي تناولت تحليل محتوى المناهج الدراسية للهوية الثقافية في ضوء عولمة الثقافة .

ثانيا : الإطار المفاهيمي للموضوع :-

أ- العولمة :

في الحقيقة ، لا يوجد تعريف واضح ومحدد لمفهوم العولمة ، وذلك على الرغم من كثرة ما كتب حولها إلا أنه يمكن استعراض بعض التعريفات في هذا الشأن والخروج منها ببعض التحليلات التي يمكن أن تحدد بشكل جيد هذا المفهوم:

فيرى الخضر هارون أنه – من خلال مدلول الكلمة اللغوي – يقصد بالعولمة جعل المحلي عالمياً أو القفز بالمعلومات أو المعارف أو السياسات أو التقنيات من نطاق ضيق محدود .

ويرى Ohmae أن العولمة تعني"تكوين عالم بلا حدود" Borderless World " سياسية أو اقتصادية أو جغرافية .

ويعرفها روبرتسون " R. Robertson " بأنها " انكماش العالم "



"World Shrinking" " مع زيادة الوعي العالمي " Global Awareness " بهذا الانكماش .

ويعرفها واتر " M. Water" - بأنها دمج سكان العالم دمجا كليًا وربطه بروابط اقتصادية أو سياسية أو ثقافية Amalgamation بحيث يصبح كل من على كوكب الأرض جيران في عالم واحد Global " Neighborhood " .

ويرى محمد عابد الجابري أنه يقصد بالعولمة تعميم الشيء وتوسيع دائرته ليشمل العالم كله .

ويرى جلال أمين أن العولمة يقصد بها : ازدياد العلاقات المتبادلة بين الأمم ، سواء المتمثلة في تبادل السلع والخدمات أو في انتقال رؤوس الأموال ، أو في انتشار المعلومات والأفكار ، أو في تأثر أمة بقيم وعادات غيرها من الأمم .

ويرى السيد يسين أنه للوصول إلى تعريف العولمة يلزم أن نضع في الاعتبار ثلاث معطيات :

الأولى : تتعلق بانتشار المعلومات بحيث تصبح حقا مشاعا لدى جميع الناس .

والثانية : تذويب الحدود بين الدول .

والثالثة : زيادة معدلات التشابه بين الجامعات والمجتمعات والمؤسسات .

ويرى عبد الإله بلقزيز أن العولمة تنطوي على مجالين زماني ومكاني، ويتمثل المجال المكاني في الانتقال الجغرافي من المجال الوطني أو القومي إلى

المجال الكوني، بينما يتمثل المجال الزماني في حقبة ما بعد الدول القومية .

وبالنظر إلى جميع التعريفات السابقة وغيرها ، والدراسات والبحوث في هذا المجال ، يمكن التوصل إلى التحليل التالي :

- لا يوجد اتفاق واضح على تعريف محدد للعولمة .
- أن العولمة ليست ظاهرة أو حالة، وينبغي التعامل معها على هذا الأساس.
- أن استخدام تعبير العولمة قد شاع بعد سقوط الاتحاد السوفيتي وتفكك الكتلة الاشتراكية وتحول دولها إلى اقتصاديات السوق والحرية الاقتصادية .
- المصدر الأساسي لترويج فكرة العولمة هو الدول الغربية .
- تثير العولمة مشاعر متباينة بين الأمم والشعوب ، وكذلك بين أفرادها بين مرحب كل الترحيب بها ، ورافض كل الرفض لها ، وأصحاب المواقف الوسطيه والتوفيقية بينهما .

ب- توجهات الهوية الثقافية :

يمكن تعريفها بأنها :

تلك الهوية الثقافية المصرية كما تظهر في محتوى مناهج التاريخ من توجهات محلية أو قومية أو إسلامية أو عالمية تعبر عن جماع الخبرات والمعارف والعقائد والمشاعر والتقاليد والأعراف والسمات التاريخية والإبداعية والتعامل مع المستحدثات العالمية وتعميق الانتماء وأنماط السلوك التي تميز المجتمع المصري في فترة زمية ممتدة نابعة من الماضي ، ونابغته

بالحاضر ، ومنطلقة إلى المستقبل في تحاور وتأثير وتأثر مع الثقافات الأخرى، سعياً نحو التحسين والتطوير ، دون انغلاق أو انبهار أو ذوبان .

جـ عولمة الثقافة :

يمكن تعريف هذا المصطلح إجرائياً على النحو الآتي :

هو بروز ثقافة واحدة تحاول السيطرة والهيمنة على غيرها من الثقافات عن طريق نشر مضمونها وأساليب تفكيرها بل وأساليب التعبير والتذوق وأنماط السلوك والنظر إلى الحياة ، في محاولة منها لكي تحل محل الثقافات الأخرى .

ثالثا : علاقة العولمة بالهوية الثقافية :

تؤكد الدراسات التي أجريت عن العولمة ، على أنها سلاح خطير يكرس الثنائية ويقضي على الهوية الثقافية الوطنية، فتقوم العولمة على اجتياح للثقافات الأخرى ومحوها محواً كاملاً ، وإذا كان لهذه الثقافات من بقاء فسيكون بقاءً فلكلورياً لمجرد الاستمتاع وليس لتنمية أو إخصاب الذات الإنسانية ، وهي إلى جانب السيطرة الاقتصادية والسياسية تمارس السيطرة الثقافية وتستخدم كل تنوع ثقافي في سبيل التنكيل بالآخرين وإرهاب الآخرين لأجل استتباعهم ثقافيا.

ولقد أثار هذا الهجوم الكاسح للعولمة قلق جميع الدول ، وأدى إلى الارتداد نحو التشبث بالثقافة والهوية الثقافية . ولهذا يرى الخبير الإعلامي أمين بسيوني أن الحفاظ على الهوية الثقافية العربية الإسلامية هو أكبر تحد يواجهنا نحن العرب والمسلمين في عصر السماوات المفتوحة التي تكتظ بالأقمار الصناعية والتي تحمل مئات القنوات التليفزيونية من كل أنحاء الدنيا بما تحمله من تأثيرات مختلفة تشكل الفكر والوجدان على السواء .

ويلاحظ أن الخوف والقلق من المحق الثقافي والاستحواذ للعولمة ليس مقصوراً على العالم الثالث أو في خصوص العالم العربي والإسلامي بل إن هذا القلق بدأ بقوة في العالم الأوروبي ، حيث نجد أن الدول الأوروبية تحاول تنظيم وتحصين ذاتها ضد هذا الغزو ، وضد مشروع الهيمنة تحت شعار العولمة ، ونجد ظواهر ذلك في أوروبا تتجلى في مجال اللغة والإنتاج الفني وفي عادات الطعام وفي العادات الاجتماعية ... الخ . ومن البارز في هذا الحقل والإجراءات الاحترازية في فرنسا ، حيث وصل الأمر إلى حظر استخدام الألفاظ الانجليزية في الإعلانات أو في وسائل الإعلام . ونلاحظ أحد التعابير المهمة في سعي أوروبا لتحصين نفسها تجاه العولمة الأمريكية أن الكيان الأوروبي يعتبر أن الأمن المعلوماتي أحد الأهداف الرئيسية لتكتله في مجال الاقتصاد والسياسة والعلوم في مقابل الهيمنة الأمريكية .

بل إن الخوف من تيار العولمة تصاعد في عقر دار العولمة ، حيث إن الطبيعة الافتراسية المادية لتيار العولمة تثير مخاوف في أوساط المفكرين المستقبليين في الولايات المتحدة نفسها الذين يحذرون من أن هذا التيار يمكن أن يفترس القوة التي أطلقته لأنه يدمر القيم تدميراً كاملاً ، ويؤدي إلى هزيمة الذات أمام القوة التي يطلقها هذا التيار .

هذا ، ويحدد المفكر العربي محمد عابد الجابري عشر أطروحات لعلاقة العولمة بالهوية الثقافية على النحو التالي :-

1- ليست هناك ثقافة عالمية واحدة ، بل ثقافات .

2- للهوية الثقافية مستويات ثلاثة : فردية ، جمعية ، ووطنية قومية ، والعلاقة بين هذه المستويات تتحدد أساساً بنوع " الآخر " الذي تواجهه .

3- لا تكتمل الهوية الثقافية إلا إذا كانت مرجعيتها جماع الوطن والأمة والدولة .

4- ليست العولمة مجرد آلية من آليات التطور الرأسمالي ، بل هي أيضاً – وبالدرجة الأولى – أيديولوجياً تعكس إرادة الهيمنة على العالم .

5- العولمة شيء و " العالمية " شيء آخر . العالمية تفتح على العالم ، على الثقافات الأخرى واحتفاظ بالخلاف الأيديولوجي ، أما العولمة فهي نفي للآخر ، وإحلال للاختراق الثقافي محل الصراع الأيديولوجي .

6- ثقافة الاختراق تقوم على جملة أوهام هدفها : " التطبيع " مع الهيمنة وتكريس الاستتباع الحضاري .

7- العولمة نظام يعمل على إفراغ الهوية الجماعية من كل محتوى ، ويدفع إلى التفتيت ، والتشتيت ، ليربط الناس بعالم اللاوطن واللاأمة واللادولة ، أو يغرقهم في آتون الحرب الأهلية .

8- العولمة تعني تكريس الثنائية والانشطار في الهوية الثقافية العربية .

9- إن تجديد الثقافة ، أية ثقافة لا يمكن أن يتم إلا من داخلها ، بإعادة بنائها وممارسة الحداثة في معطياتها وتاريخها والتماس وجوه من الفهم والتأويل لمسارها تسمح بربط الحاضر بالماضي في اتجاه المستقبل .

10- إن حاجتنا إلى الدفاع عن هويتنا الثقافية بمستوياتها لا تقل عن حاجتنا إلى اكتساب الأسس والأدوات التي لابد منها لدخول عصر العلم والثقافة ، وفي مقدمتها العقلانية والديموقراطية .

ويرى العديد من الخبراء والمهتمين والباحثين أن تطوير التعليم يمكن أن يكون أحد الحلول المهمة في مجتمعنا لمواجهة العولمة ، ويقرون أن العالم كله يرى أن التعليم هو المشكلة وأن التعليم هو الحل في نفس الوقت .

هذا ، ويؤكد حامد عمار هذا الرأي فيرى أن تطوير التعليم هو الحل لمواجهة العولمة على أن يؤخذ في الاعتبار ضرورة تحسين كل العناصر في العملية التعليمية ، وفي مقدمتها المناهج الدراسية .

وخلاصة القول ، إن للعولمة آثاراً سلبية على الهوية الثقافية فهي تطارد القومية فتلغي الخصوصية وتقلل من الانتماء ، وهنا يكون للتربية عن طريق مناهجها الدراسية ومنها التاريخ دور هام في مواجهة تيار العولمة ، وذلك من خلال تأصيل الهوية الثقافية الإسلامية والعربية ، وتدعيمها في قلوب الشباب والناشئة وترسيخ القيم ، والحفاظ على العادات والتقاليد المرغوبة ، والتأكيد على الانتماء والولاء للوطن ، وتنمية التفكير الناقد لتنقية ما يصل إلينا من إنتاج الثقافات الأخرى ، وترفضه مجتمعاتنا العربية .

رابعا: علاقة التاريخ بالهوية الثقافية :-

يعد التاريخ أحد الدعائم المهمة في المحافظة على الهوية الثقافية ، شأنه في ذلك شأن الدين واللغة ، وشواهد التاريخ تدل على مواقف حاسمة في الدفاع عن الهوية الثقافية ضد موجات الغزو الفكري الثقافي .

فالإسلام يرفض أن يأخذ المرء الأمور على علاتها وأن يقلد الآخرين دون تمحيص أو اختبار ، ولذا فقد أخذ القرآن الكريم على الكافرين تقليدهم لآبائهم وسادتهم دون تفكير – فقال تعالى "وَإِذَا قِيلَ لَهُمُ ٱتَّبِعُواْ مَآ أَنزَلَ ٱللَّهُ قَالُواْ بَلۡ نَتَّبِعُ مَآ أَلۡفَيۡنَا عَلَيۡهِ ءَابَآءَنَآۗ أَوَلَوۡ كَانَ ءَابَآؤُهُمۡ لَا يَعۡقِلُونَ شَيۡـٔٗا وَلَا يَهۡتَدُونَ ﴿١٧٠﴾" (البقرة).

وحديثا تعد فرنسا رائدة في هذا الميدان ، فقد أثار التدفق الإعلامي

والثقافي القادم من الولايات المتحدة الأمريكية قلق فرنسا ، حيث علق شارل ألبير ميشاليه على ظاهرة التدفق الإعلامي الأمريكي ، فرأى أنها من أخطر الظواهر تهديداً للأمن الثقافي والأيدولوجي والوحدة والهوية والقومية داخل فرنسا .

وهذا ما يؤكده بهاء الدين ، حيث يرى أن دراسة التاريخ لها دور بارز في مواجهة عولمة الثقافة ، من خلال التربية القومية التي لها دور رئيسي في تعزيز الولاء والانتماء للوطن وجذوره .

كما يؤكد على ذلك أيضاً مشروع مبارك القومي – حيث جاء فيه – إن دراسة الطفل لتاريخ بلاده ووعيه بتطور الأحداث على أرضها أمران لازمان لخلق شخصيته الذاتية وتعميق انتمائه الوطني .

ولهذا يجب أن تكون دراسة التاريخ وصفا أميناً وعلمياً لحركة شعب وتجارب أمة ، وتحليلاً رصيناً للأسباب التي أدت إلى الأحداث والنتائج التي ترتبت على الوقائع ؛ لأن التاريخ من خلال مناهجه وكتبه يعد طريقاً للحضارة، وحافظاً للفكر الإنساني من خلال حفظ التراث الثقافي والحضاري ، وبه ومنه يتعلم الإنسان ويكتسب معارفه وثقافته وخبرته ومهارته في العيش وتقوية الانتماء والولاء للوطن وتنمية القيم والحفاظ عليها ومسايرة العلم والتكنولوجيا الحديثة وتطبيقاتها وحفظ التراث وتطويره ، وهذا كله يعد من أهم وظائف التاريخ وقيمته في الحياة ، كما يعد أهدافاً رئيسية قررت المادة من أجلها على الطلاب بالمدارس لتقوية جهاز المناعة لدى الأبناء منذ الصغر ضد واقع عولمة الثقافة الخطير .

خامساً : توجهات الهوية الثقافية :-

تؤكد الوثائق الرسمية العربية على أهمية التربية كعامل حاسم في مواجهة عولمة الثقافة ، انطلاقاً من أن التربية عن طريق مناهجها الدراسية ، خاصة مناهج التاريخ يجب أن تساعد الأطفال والراشدين على تفهم أفضل لثقافتهم في ظل هذه الثقافات المتعددة ، لذا أوصى وزراء التربية والاقتصاد في المؤتمر الذي عقد بالقاهرة (يونيو 1994) بضرورة تطوير المناهج وتحسين مضامينها وإدخال مفاهيم الديموقراطية والمساواة والسلام القائم على العدل مع التأكيد في الوقت نفسه على أهمية تعزيز الهوية الثقافية للأمة العربية والتسامح والتفاهم بين الثقافات .

إننا في عصر عولمة الثقافة نحتاج إلى تعليم يحفظ للأمة هويتها وتميزها وخبرتها ، كما يحفظ مكانتها في الأرض ، ويعزز توجهاتها بما فيها صالح هذه الأمة ، خاصة في زمن التلوث الفكري والسمعي والبصري بما يلبي قناعات التغيير من الزمن المحكم إلى الزمن المرن ، ومن التركيز الجغرافي إلى الانتشار.

إن مواجهة هذا الواقع الخطير (عولمة الثقافة) يقع على التربية عن طريق مناهجها الدراسية بصفة عامة ومناهج التاريخ بصفة خاصة إذ يتعين عليها أن تدعم توجهات الهوية الثقافية المصرية والإسلامية والعربية والعالمية العامة على النحو الآتي :

1- التوجه المصري :

وتلعب دراسة التاريخ دوراً مهماً في هذا الصدد – تعزيز الشعور بالانتماء – حيث إن وصف حركة الشعب وتجاربه وتحليل أحداثه ودراسة سير

الأبطال والقادة،وتأصيل الدور الإيجابي الذي بذلوه من أجل وطنهم والتضحيات التي قدموها ، والدروس المستفادة من أحداث النصر والهزيمة ، والتعرف على آثار الأجداد ، كل ذلك يشكل لدى الطلاب القدوة الحسنة ويقوي لديهم الاعتزاز بتراثهم ويسلحهم برصيد من الخبرة والمعرفة الإنسانية المفيدة ، وكل ذلك يجب أن يكون في سياق يعزز قيم العمل والتضحية والمثابرة والعطاء والعلم والصبر والصدق والرحمة وقيمة التكامل .

كما تلعب دراسة التاريخ دوراً مهماً في تأكيد النسيج الاجتماعي والوطني والعمل على وحدة المجتمع المصري كياناً وفكراً،وترسيخ القيم والتقاليد والعادات المرغوبة .وإعادة بناء التراث القديم بحيث تزال معوقاته وتستنفر عوامل تقدمه . ولذلك يجب العمل على :

- تطوير مناهج التاريخ بمراحل التعليم العام لمواجهة عولمة الثقافة وتحديد مسؤوليتها الاجتماعية والأخلاقية وتنمية الطاقات المبدعة في كل فرد ، وجعل المادة وظيفية .
- التركيز على الانتماء والولاء للوطن .
- التركيز على الخصوصية الوطنية .
- تنمية التفكير الناقد لتنقية ما يصل إلينا من نتائج الثقافات الأخرى .
- التركيز على تماسك المجتمع والوحدة بين أفراده ونبذ العنف والتطرف .
- الحفاظ على الثوابت الثقافية في معارفها واتجاهاتها وتوظيفاتها الاجتماعية.

2- التوجه الإسلامي :

وتلعب دراسة التاريخ دوراً أساسياً في هذا التوجه ، إذ هي يجب أن تعمل على تأصيل الثقافات الإسلامية ، وتجديدها لمواجهة حاجات العصر الجديدة والمتجددة في إطار القيم والثوابت ، وغرس الاعتزاز بالإسلام والعروبة والوطنية على أساس أنها دوائر متكاملة ومترابطة ، فالاعتزاز بالقومية والوطنية والعروبة لا تناهض الاعتزاز بالإسلام أو الاستعلاء بالإيمان .

إن بناء هذه المشاعر يجعل من وحدة أبناء الأمة في شتى أقطارها قوة لأمنها ومكانتها . ويجب أن تؤكد دراسة التاريخ على المعاملات الدينية الحسنة والدور الإيجابي الذي بذله المسلمون من أجل رفعة الحضارة الإسلامية والحروب والغزوات والتضحيات التي قدمها المسلمون من أجل رفعة الإسلام والحضارة الإسلامية ، والتأكيد على أن الثقافة الإسلامية يجب أن تسود لأنها صالحة في كل زمان ومكان . ولذلك يجب العمل على :-

- تطوير مناهج التاريخ بمراحل التعليم العام بما يحفظ للأمة هويتها وتميزها وعقيدتها الإسلامية وقيمها الأصلية .
- الاعتزاز بالإسلام وتأصيل الثقافة الإسلامية وتجديدها في إطار القيم والثوابت الإسلامية .
- الرجوع إلى الدين في مختلف تصرفاتنا والبعد عن الأنانية .
- التركيز على أن الدين الإسلامي هو المصدر الرئيسي لمنظومة القيم الثقافية ومنها المساواة – الكرامة – السلام – الحوار السلمي – الشورى – العدل .

- تأصيل الحضارة الإسلامية وإرساء قواعدها في مواجهة تيارات التحديث .

3- التوجه العربي :

ولدراسة التاريخ دور مهم في هذا الجانب ، إذ يجب عليها دعم الثقافة العربية وجعلها عاملاً رئيسياً لوحدة الأمة وتماسكها ، وعنصراً أساسياً في تواصلها الحضاري ، مع الاحتفاظ بدورها المتميز في المحيط الإنساني ، وحقها في الإبداع والإشعاع والتواصل ، باعتبارها أمة واحدة ، ذات تراث حضاري ضخم تسعى من خلاله ومن خلال تفاعلها المعاصر إلى النهوض والتقدم .

كما أن دراسة التاريخ يجب أن تؤكد على أهمية اللغة العربية باعتبارها مفتاح شخصية الأمة وجوهر هويتها وغرس الاعتزاز بالعروبة والحث على الوحدة والتكامل العربي في كافة المجالات ، واستكناه الدروس المستفادة من الأحداث والمشكلات التي مرت بها الأمة العربية ، وكذلك التأكيد على التطلعات العربية المستقبلية وتنمية المجتمع العربي وإبراز القواعدالأصيلة للحضارة العربية. ولذلك يجب العمل على :

- تطوير مناهج التاريخ بمراحل التعليم العام بما يعمل على دعم الثقافة العربية ، وجعلها أساسا لتماسك الأمة وتواصلها ومدخلا للاعتزاز بالعروبة.
- العلو بمصلحة الجماعة والتعاون والتكامل ونبذ العنف ومحاربته أيا كان.
- الاهتمام ببرامج الحفاظ على الهوية الثقافية العربية من خلال التركيز

على الحضارة العربية وإبراز قواعدها وقيمتها الروحية والاجتماعية والعمل على تجديدها وحمايتها من تحديات عوامل الفرقة بين أقطار الوطن العربي.

التركيز على مجالات التكامل العربي ومشروعات التنمية المشتركة ودعم جامعة الدول العربية ومنظماتها .

4- التوجه العالمي :

ويجب أن تؤكد دراسة التاريخ على التبصير بأبعاد الاختراق الثقافي الذي يمارسه الإعلام الغربي المتطور وبيان أثره على قيم واتجاهات المتعلمين وسلوكياتهم ، وكذلك التسليم بالمواطنة الكوكبية وما تحمله من ثقافات مع المحافظة على الأصالة والذات ، وتنمية الوعي بالثقافات الأخرى ، وحتى يكون لدى الطلاب خلفية ثقافية يستطيعون من خلالها تفهم ثقافتهم . وكذلك كسر حدة الانبهار بالغرب ومقاومة جذبه ، برده إلى حدوده الطبيعية .

كما يجب أن تؤكد دراسة التاريخ على أن الاستقلال في الثقافة هو السيادة، وأن الأمة المستقلة تسود ولكنها لا تنعزل، بالإضافة إلى بيان أهمية الحوار الثقافي العالمي المتكافئ والتعرض لصور مختلفة من صور التفاهم والتعاون الدولي ، والتعرض للتغيرات التي تطرأ على النظام العالمي ككل ، والتجارب العالمية في التطوير والتحديث . ولذلك يجب العمل على :

- تطوير مناهج التاريخ بمراحل التعليم العام بما ينمي الوعي بالثقافة العالمية والاعتراف بحق كل مجتمع في مرتكزاته ، والتسليم بالكوكبية على أن تعكس أحداثا وأنماطا فكرية وسلوكية مع المحافظة على الأصالة والذات .

- التحاور مع الثقافات الوافدة على أساس الندية ، والتبصير بأبعاد الاختراق الثقافي والتعرف على الثقافات العالمية .
- إبراز الآثار السلبية للاختراق الثقافي الغربي .
- توضيح مخاطر الهيمنة الثقافية الغربية وإمكانية تحولها إلى صراع ثقافي لفرض نموذج ثقافة واحدة هي الثقافة الغربية مستغلة الثورة الإعلامية والأقمار الصناعية ووسائل الاتصال الفضائية .

5- التوجه العام :

ويجب أن تعمل دراسة التاريخ على تنمية التفكير الناقد لدى الناشئة لتنقية ما يصل إلينا من نتائج الثقافات الأخرى وترفضه مجتمعاتنا الإسلامية والعربية، بالإضافة إلى المحافظة على الهوية دون انغلاق أو انعزال، والتعرض لقضايا إنسانية عامة .

كما يجب أن تؤكد دراسة التاريخ على المفاهيم الحياتية المختلفة والتعرض للاعتماد المتبادل بين الناس والبيئة والاهتمام بالمشكلات المتصلة بالبيئة والجهود المبذولة للمحافظة على البيئة والتعرض للقضايا والمشكلات المتصلة بالصحة وكذلك المتصلة بالمهن والحرف وأيضاً المتصلة بالكوارث الطبيعية والبيئية والدروس المستفادة من كل منها ، وأهمية الموارد الطبيعية ودور العلماء في تنميتها وحس استغلالها . ولذلك يجب العمل على :

- تطوير مناهج التاريخ بمراحل التعليم العام بما يؤدي إلى استخدام المنهج العلمي وتبسيط المعرفة وممارسة التفكير .
- تشجيع الإبداع والإنتاج والتجديد في مختلف المجالات .

- التأكيد على إثبات الوجود للشخص وللمجتمع في حضارة اليوم التي لا تخدم إلا المبدعين .

- التركيز على التربية الحياتية والمفاهيم المتصلة بها وكذلك قضايا البيئة ومشكلاتها والكوارث الطبيعية وكذلك الموارد وحسن استغلالها .

- الاهتمام بالوسائل التعليمية والأنشطة عند تخطيط وبناء مناهج التاريخ بالمرحلة الثانوية العامة بما يضمن وضع معايير للطلاب للاستفادة من التطورات العلمية ووسائل الإعلام، ويفيد في ذلك : الاهتمام بالوثائق المرئية - التركيز على المصادر والأدلة التاريخية - الكمبيوتر – الإنترنت،هذا إلى جانب العديد من الأنشطة التي يجب أن يشير إليها المنهج ويطلب من الطلاب تنفيذها كتلك التي تتعلق بالأحداث الجارية وتحليلها وعمل نماذج وأشكال إبداعية والقيام بزيارات ورحلات لإثراء المنهج والحفاظ على الذاتية وتطويرها .

مراجع الفصل

أولا : المراجع العربية :-

1- أحمد المهدي عبد الحليم (ديسمبر 1998) : التحديات التربوية للأمة العربية .القاهرة : دار الشروق ص 101.

2- أحمد مجدي حجازي (1999) : العولمة وتهميش الثقافة الوطنية .في : العولمة ظاهرة العصر ، عالم الفكر ، الكويت : المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ، المجلد 28 ، العدد الثاني ص 123 – 126.

3- أسامة أمين الخولي (1998) : ندوة العرب والعولمة . مركز دراسات الوحدة العربية ، بيروت ، ص 9 .

4- إسماعيل صبري عبد الله (1998):العرب والعولمة، العولمة والاقتصاد والتنمية العربية. ندوة العرب والعولمة ،مركز دراسات الوحدة العربية ، تحرير أسامة أمين الخولي ، بيروت ، ص 361 – 387 .

5- إسماعيل عبد الفتاح عبد الكافي (1991) :التعليم وبث الهوية القومية في مصر رسالة دكتوراه غير منشورة.كلية الاقتصاد والعلوم السياسية جامعة القاهرة ، ص 1 – 88 .

6- الحبيب الجنحاني (1999) :ظاهرة العولمة،الواقع والآفاق في :العولمة ظاهرة العصر ،عالم الفكر،الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ، المجلد 28 ، العدد الثاني ، ص 9 – 36 .

7- الخضر هارون (1998):العولمة – قراءة في المفهوم ، العولمة – المدارات الثقافية والاقتصادية والسياسية،سلسلة أوراق استراتيجية، العدد الثالث،الخرطوم،مركز الدراسات الاستراتيجية يوليو ، ص 35 .

8- السيد سلامة الخميسي (1993) : الإعداد الثقافي للمعلم ومشكلة الهوية الثقافية في أقطار الخليج العربي، التربية المعاصرة ، العدد 24،ص 34 – 68.

9- السيد يسين (1999) : العولمة والطريق الثالث ، القاهرة : ميريت للطباعة والنشر والتوزيع ، ص 95 .

10- اللجنة الوطنية القومية للتربية والثقافة والعلوم (1998): مجلة التربية ، قطر ، السنة 27 ، العدد 127، ديسمبر ، ص 24 .

11- أمين بسيوني (1998):الهوية الثقافية العربية في عصر الفضاء والقنوات الفضائية العربية.تونس:المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ص 259 .

12- بيل جيتس (1998) : المعلوماتية بعد الإنترنت ، ترجمة عبد السلام رضوان،علم المعرفة، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ، عدد 231 ، ص 9 .

13- جلال أمين (1998) :العولمة . الطبعة الثانية ، سلسلة اقرأ ، القاهرة: دار المعارف ، ص 13 .

14- حامد عمار (1998):تنمية التعليم ضرورة لمواجهة العولمة . العولمة ، العولمة، القاهرة : دار جهاد للطباعة والنشر،ص 68.

15- حسام الدين حسين وسالم بن مستهيل شماس (1999) : التوجه الثقافي في مقررات الدراسات الاجتماعية بسلطنة عمان – دراسة تحليلية – الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، دراسات في المناهج وطرق التدريس ، عدد 60 ، أكتوبر ، من ص 10 – 45 .

16- حسن حنفي وصادق العظم (1999): ما العولمة ؟ سوريا: دار الفكر .

17- حسنين إبراهيم توفيق (1999):العولمة.الأبعاد والانعكاسات السياسية ، في : العولمة ظاهرة العصر ، مرجع سبق ذكره ، ص 185 – 216 .

18- حسين كامل بهاء الدين (2000): الوطنية في عالم بلا هوية – تحديات العولمة . القاهرة : دار المعارف ، ص 53 – 54 .

19- حيدر إبراهيم(ديسمبر 1999):العولمة وجدل الهوية الثقافية .في : العولمة ظاهرة العصر،مرجع سبق ذكره ، ص 95 – 121 .

20- رشدي أحمد طعيمه (1995):الذاتية الثقافية في مناهج اللغة العربية وكتبها،المجلة العربية للثقافة، السنة 14،العدد 28 ، مارس ،ص 104 – 141 .

21- طلال عتريس (ديسمبر 1998):ندوة العرب والعولمة ، مرجع سبق ذكره ، ص 44 – 45 .

22- عاطف محمد بدوي (2001):العولمة وتوجهات الهوية الثقافية في محتوى مناهج التاريخ بالمرحلة الثانوية العامة في ج.م.ع. دراسة تحليلية ، مجلة القراءة والمعرفة ، العدد 4 فبراير ، ص 65 – 113 .

23- عبد الإله بلقزيز (1998): المستقبل العربي ، مركز دراسات الوحدة العربية ،عدد 229 ، ص 91 .

24- عبد الخالق عبد الله (ديسمبر 1999) :العولمة ،جذورها ، فروعها وكيفية التعامل معها، في : العولمة ظاهرة العصر ، مرجع سبق ذكره ،ص 55 .

25- عبد الغني عبود (1992) : في التربية المستمرة ومحو الأمية وتعليم الكبار .القاهرة : مكتبة النهضة المصرية ، ص 315 .

26- عبد الهادي بو طالب (1991) :أزمة الهوية في نظم التعليم في العالم الاسلامي ، مجلة أكاديمية المملكة المغربية، العدد8، ص107 – 125.

27- على أحمد مدكور(فبراير 1998) : التعليم العالي والجامعي في أقطار الوطن العربي – التحديات والرؤى – ندوة التحديات التربوية التي تواجه العالم الإسلامي في القرن المقبل،رابطة الجامعات الاسلامية للتربية والعلوم والثقافة ، ص 45 .

28- محسوب عبد الصادق على (1993) : الثقافة العربية الإسلامية في كتب اللغة الإنجليزية بالمرحلة الثانوية.مؤتمر التربية الدينية وبناء الانسان المصري ، كلية التربية،جامعة المنصورة .

29- محمد حسن المرسي (1997) : توجهات الذاتية الثقافية في كتب تعليم اللغة العربية للكبار بجمهورية مصر العربية، مجلة كلية التربية ، جامعة الأزهر ، عدد 67 ، ص 133 – 173 .

30- محمد عابد الجابري (1998) : المستقبل العربي . مركز دراسات الوحدة العربية ، عدد 228 ، ص 16 .

31- محمد مهدي شمس الدين (1999) : العولمة وأنشطة العولمة ، العولمة مواقف وإشكاليات، عبر الحوار،عدد 37 ، ص 7 – 21 .

32- مشروع مبارك القومي– انجازات التعليم في4 أعوام(1995) : جمهورية مصر العربية ، وزارة التربية والتعليم ، قطاع الكتب ، ص 66.

33- مكتب اليونسكو الدائم في الدول العربية (1995) : المؤتمر الخامس للوزراء المسؤولين عن التخطيط والاقتصاد في الدول العربية ، القاهرة11-14 يونيو 1994 ، في عدد خاص من مجلة التربية الجديدة ،العدد 56 ، ص 17 .

34- نسمة البطريق (1996): القنوات الفضائية الدولية والهوية الثقافية العربية ،مجلة البحوث والدراسات العربية ، القاهرة : معهد البحوث والدراسات العربية ، عدد 26 ، ص 345 .

ثانياً: المراجع الأجنبية :-

1- Featherstone , M., Lash , S. & Robertson , R. (1995): Global Modernities , London , Sage , P. 1 .

2- Harris , Elayne (1996) : Revisioning Citizenship for global Village : Implication for Adult Education , Journal Articles , Vol 29 , No. 4 .

3- Hirst, P. & Thomposon , G. (1999) : Globalizations in queston , The International Economy and The Possibilities for Governance , 2 Ed , Cambridge , Polity press .

4- Kincaide , Nancy A. , and others (1997) : Distance Education in Developing countries : Apportunities and challengers , paper presented at : The Annual Leading Edge Training Technologies conference , Canda , March , 18 – 19 .

5- Ohmae , Kenich (1990) : The Borderless World , New York Fontana , p. 3 .

6- Peflegar , Margo (1985) : The pass progavm : preparation for American Secondary School , Center for Applied Linguistics , Washington D. C. , Refugee. S. Center .

7- Robertson Ronald (1992) : Globalization , London : Sage , P. 20 .

8- Schumm , J . S. & Others (1992) : Consideratness of past – secondary Reading Text Books : A Content Analysis , J . of Development Education , VOL . 15, No. 3 spr . , pp – 12 – 22 .

9- Water , Malcolm (1995) : Globalization , London : Routledge , p . 66 .

الفهرس

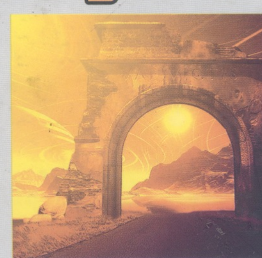
هذا الكتاب

يأتي هذا الكتاب كإضافة مهمة للجهود المبذولة لتطوير المناهج الدارسية ومنها مناهج التاريخ على أساس فكرة وظائف المادة ، بحيث تبرز قيمة التاريخ وإمكاناته وما يمكن أن يقدمه من إسهامات في ميدان التعليم ، وكذلك في بناء نظرة سليمة للوجود والحياة الإنسانية والقضايا المعاصرة والأحداث الجارية في مختلف المجالات .

ويشتمل هذا الكتاب على ستة فصول :

- يتضمن الفصل الأول : الوظائف التربوية لمناهج التاريخ .
- ويتضمن الفصل الثاني : وظائف التاريخ وأهداف تدريسه .
- ويتضمن الفصل الثالث : استخدام الأدلة التاريخية في مناهج التاريخ عالميا .
- ويتضمن الفصل الرابع : تدريس التعاطف التاريخي .
- ويتضمن الفصل الخامس : تدريس التفكير التاريخي .
- ويتضمن الفصل السادس : استخدام الإحصاءات التاريخية في تدريس التاريخ .





الاسم الكامل : عاطف محمد أحمد مصطفى بدوي .

تاريخ الميلاد : 1957/9/4 .

محل الميلاد : محافظة البحيرة ـــ شبراخيت .

الوظيفة الحالية : أستاذ مساعد مناهج وطرق تدريس تاريخ ـــ كلية التربية ـــ جامعة طنطا .

المؤهلات العلمية :

- ليسانس آداب وتربية تخصص تاريخ ـــ كلية التربية ـــ جامعة الإسك
- دبلوم خاص في التربية ـــ كلية التربية ـــ جامعة الإسكندرية 1983
- ماجستير في التربية ـــ مناهج وطرق تدريس تاريخ ـــ كلية التربية ـ
- دكتوراه الفلسفة في التربية ـــ مناهج وطرق تدريس تاريخ ـــ كلية 199 .

عمل في :

- كلية التربية جامعة طنطا حتى الآن .
- كلية التربية بصور بسلطنة عمان في الفترة من 1996 حتى 2003

النشاط العلمي :

- إجراء العديد من الدراسات والبحوث في مجال المناهج وطرق التدري
- الإشراف على العديد من رسائل الماجستير والدكتوراه بجمهورية مصر العربية وسلطنة عمان ـــ جامعة السلطان قابوس .
- المشاركة في تخطيط برامج إعداد المعلم بسلطنة عمان .

